

"No mesmo lado da canoa" - A gestão e as
(pre)ocupações da direção das escolas
secundárias: contributos para a educação
escolar em São Tomé e Príncipe
(STP)

Edjmilton dos Santos Moniz Fernandes

M

2018



Edjmilton dos Santos Moniz Fernandes

No mesmo lado da canoa - A gestão e as (pre)ocupações da direção das escolas secundárias: contributos para a educação escolar em São Tomé e Príncipe (STP)

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, orientada pela Professora Doutora Elisabete Ferreira

Junho de 2018

Resumo

Este trabalho de pesquisa indutiva, descritiva e analítica enquadra-se na área da administração educacional, particularmente, a administração escolar. O objetivo geral é compreender as principais atividades e os desafios que enfrentam os/as (sub)diretores/as das escolas públicas que oferecem o ensino secundário em São Tomé e Príncipe (STP) considerando o seu compromisso com a educação, com a escola enquanto organização e com o Ministério da Educação. Procuramos dar a conhecer as concepções de educação, de escola e as atividades e os desafios dos/as (sub)diretores/as.

Procuramos ressaltar uma perspetiva de gestão escolar alicerçada nos pressupostos da democracia, da descentralização, da autonomia e da participação, que por sua vez, exige uma “liderança interativa cuja ação e ocupação se baseiam nas dinâmicas de interação, mediação e ética” (E. Ferreira, 2012, p. 155). Entendendo a Escola como organização criada e sustentada pela ação, reflexão e ação de uma agência humana e não como uma unidade estática que apenas executa as tarefas que lhe são impostas (E. Ferreira, 2012; Lima, 2006).

Do ponto de vista epistemológico seguimos um paradigma fenomenológico interpretativo na medida em que procuramos compreender os fenómenos a partir da perceção e manifestação através da linguagem escrita dos/as (sub)diretores/as de escola. Uma perspetiva metodológica essencialmente qualitativa numa abordagem tipo “*estudo de caso*”. Como técnica de recolha e análise de dados privilegiamos a análise documental e o questionário aberto. Esta técnica é muito “útil quando o ideal era fazer entrevistas, mas não há tempo nem facilidade para o fazer; [...] útil quando pretendemos obter informação qualitativa em vez de quantitativa” (Hill, 2014, p. 139), o que, de certa forma, caracteriza o nosso estudo e a nossa situação face à recolha de dados.

Quanto ao resultado, percebemos que os/as (sub)diretores/as são confrontados com diversas atividades complicadas, obstáculos, peripécias para resolverem e o desafio, como referiu vários dos nossos respondentes, está em criar meio próprio para todos que labutam nesse espaço com diversos condicionamentos, se sintam motivados, a começar pelos discentes. Pois que o foco da escola está em servir o aluno no sentido deste chegar a ter resultado positivo para que a escola possa apresentar bons resultados estatísticos, “para atender a política do governo” (EQ.12).

Palavras-chave: Administração educacional, educação, organização escolar, gestão e liderança democrática

Abstract

This work of inductive, descriptive and analytical research falls within the area of educational administration, particularly school administration. The general objective is to understand the main activities and challenges faced by the school principals of public schools that offer secondary education in São Tomé and Príncipe (STP) considering their commitment to education, with the school as organization and with the Ministry of Education. We seek to inform about the conceptions of education, school and the activities and challenges the school principals.

We seek to emphasize a perspective of school management based on the presuppositions of decentralization, democracy, autonomy and participation, which in turn requires an "interactive leadership whose action and occupation are based on the dynamics of interaction, mediation and ethics" (E. Ferreira, 2012, p. 155). Understanding the School as an organization created and sustained by the action, reflection and action of a human agency and not as a static unit that only performs the tasks that are imposed on it (Lima, 2006).

From the epistemological point of view we follow an interpretative phenomenological paradigm in the measure in which we try to understand the phenomena from the perception and manifestation through the written language of the school principals. An essentially qualitative methodology perspective in a "*case study*" approach. With the technique of data collection and analysis we privilege the collection and analysis of documents and the open questionnaire. This technique is very useful when the ideal was to do interviews, but there is neither time nor facility to do it; [...] useful when we want to obtain qualitative rather than quantitative information" (Hill, 2014, p. 139), which, in a way, characterizes our study and our situation in the face of data collection.

As for the result, we perceive that the school principals are confronted with several complicated activities, obstacles and problems, as several of our respondents said, is to create a proper environment for all who toil in this space with various conditioning, feel motivated, starting with the students. Because the focus of the school is on serving the student in the sense that it has a positive result so that the school can present good statistical results, "to meet the government's policy" (EQ.12).

Key words: Educational administration, education, school organization, democratic leadership and management

Résumé

Ce travail de recherche inductive, descriptive et analytique relève du domaine de l'administration de l'éducation, en particulier de l'administration scolaire. L'objectif général est de comprendre les principales activités et les défis auxquels sont confrontés les (sous) directeurs des écoles publiques qui offrent un enseignement secondaire à São Tomé et Príncipe (STP), compte tenu de leur engagement en faveur de l'éducation, l'école étant organisation et avec le ministère de l'éducation. Nous cherchons à faire connaître les conceptions de l'éducation, de l'école et des activités et défis des directeurs et directeur adjoint.

Nous cherchons à mettre en évidence une perspective de gestion scolaire basée sur les présupposés de décentralisation, démocratie, autonomie et participation, ce qui nécessite un «leadership interactif dont l'action et la profession reposent sur la dynamique de l'interaction, de la médiation et de l'éthique» (E. Ferreira, 2012, p. 155). Comprendre l'école comme une organisation créée et soutenue par l'action, la réflexion et l'action d'une agence humaine et non comme une unité statique qui accomplit seulement les tâches qui lui sont imposées (Lima, 2006).

Du point de vue épistémologique, nous suivons un paradigme phénoménologique interprétatif dans la mesure où nous essayons de comprendre les phénomènes à partir de la perception et de la manifestation à travers la langue écrite des des directeurs et directeur adjoint de écoles. Une perspective méthodologique essentiellement qualitative dans une approche «étude de cas». Avec la technique de collecte et d'analyse de données, nous privilégions la collecte et l'analyse de documents et le questionnaire ouvert. Cette technique est très utile lorsque l'idéal est de faire des interviews, mais il n'y a ni temps ni facilité de le faire; [...] utile lorsque l'on veut obtenir des informations qualitatives plutôt que quantitatives» (Hill, 2014, p.139), qui caractérisent en quelque sorte notre étude et notre situation face à la collecte de données.

Quant au résultat, nous percevons que les (sous) réalisateurs sont confrontés à plusieurs activités compliquées, obstacles, défis, comme l'ont dit plusieurs de nos répondants, il s'agit de créer un environnement approprié pour tous ceux qui travaillent dans cet espace avec des conditionnements variés, se sentent motivés, en commençant par les étudiants. Parce que le but de l'école est de servir l'étudiant dans le sens où il a un résultat positif pour que l'école puisse présenter de bons résultats statistiques, «pour répondre à la politique du gouvernement» (EQ.12).

Chercher: Administration de l'éducation, éducation, organisation scolaire, leadership démocratique et gestion

Agradecimentos

Concretizei este curso graças às pessoas amigas muito especiais que encontrei no meu caminho, cada uma me ajudou como sabia e como podia. Por isso, nesta página eu expresso meus sinceros agradecimentos a algumas dessas pessoas. Algumas porque são tantas que não cabem todas nesta pequena página.

Agradeço, primeiramente, a Deus por todas as coisas boas que vivi, por que sei que o bem apenas Dele é que veio por intermédio das pessoas boas e guerreiras que encontrei no meu caminho, e agradeço todos os meus familiares e amigos/as em São Tomé.

Agradeço ao Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe, em particular, DGAE, DEB, DES; pela oportunidade que me deram para fazer este mestrado e também pela colaboração que me deram na fase da recolha de dados no terreno.

Agradeço ao Camões-Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa, IP; pela Bolsa de Estudo, porque sem ela não conseguiria fazer este mestrado em Portugal;

Agradeço ao Professor Doutor João Veloso da Faculdade de Letras da UP; ao Professor Doutor Luís Paulo Reis, Ex. Leitor do Centro de Língua Portuguesa na Universidade de São Tomé e Príncipe. Estes que me deram força para fazer este mestrado nesta universidade, Universidade do Porto.

Eu, “o *caído de paraquedas*”, agradeço aos funcionários da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Porto que me ajudaram bastante, agradeço aos professores especialmente, à minha Orientadora Professora Doutora Elisabete Ferreira que me tem “*suportado*” esse tempo todo e por ser MINHA GUIA nesta caminhada árdua de investigação, por palavras encorajadoras. Agradeço a ela e seus filhos, particularmente, o Nuno Soares, pelos contributos para a adaptação ao clima frio de Portugal. Agradeço também ao Diretor da Faculdade Professor Doutor José Alberto Correia, aos/às meus/minhas professores/as do mestrado e colegas de turma, especialmente, Ana Escola que também me ofereceu apoio incondicional; às minhas amigas da cantina da Faculdade, Dona Sandra, Sr. José e outros/as; ao meu amigo João Martins da sala da mentoria, ao meu amigo Daniel da biblioteca, ao Victor do Serviço Académico, entre tantos outros.

Agradeço à Professora Sónia Carvalho, Diretora do Arquivo Histórico de STP, e à sua irmã Sílvia Carvalho; Agradeço à Professora Doutora Iria Santos, Ex. Leitora do Centro de Língua Portuguesa na Universidade de São Tomé e Príncipe e muito MINHA AMIGA. Agradeço ao Sr. João Luís, meu padasto, e à minha querida amiga Ivone Martins, Bibliotecária do Centro de Língua Portuguesa na Universidade de STP. Aos meus professores e amigos e às minhas Professoras e amigas do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade de STP;

Agradeço ao meu amigo Gualter, motorista de autocarro, e a sua esposa, à Maria Dolores e ao seu marido Jorge Silva por serem meus amigos e abrirem as portas das suas casas para mim, num dos momentos críticos em que estava muito desamparado.

“Vai dar tudo certo.” Mantenho a minha máxima: “Vai dar tudo certo.”

Índice

INTRODUÇÃO GERAL	13
Problematização.....	21
CAPÍTULO I – PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE... 25	
Introdução.....	27
1. São Tomé e Príncipe (STP), País pequeno e insular: Problemas e benefícios	28
2. Breve caracterização da educação em São Tomé e Príncipe (STP)	29
2.1. Abordagem normativa-legal do sistema educativo de STP.....	31
3. A organização da escola secundária de STP.....	34
3.1. Especificidades da direção de escola secundária em STP	37
4. Enquadramento político-normativo da “Gestão Democrática”: Uma relação entre São Tomé e Príncipe (STP) e Portugal	39
Síntese.....	44
CAPÍTULO II – PERSPETIVAS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR	47
Introdução.....	49
1. Conceções políticas e poderes na administração educacional e escolar	49
1.1. Problemáticas de centralização, descentralização e regionalização	52
2. Especificidade da escola e modelos de organização de escola.....	55
2.1. Imagens de escola	57
2.2. Escola, uma “organização comunicativa autónoma” E. Ferreira (2012).....	59
3. Conceções de gestão escolar e as premissas de atuação	62
3.1. Gestão democrática das escolas	63
Síntese.....	67
CAPÍTULO III – AUTONOMIA E LIDERANÇAS NAS ESCOLAS	69
Introdução.....	71
1. Conceito de autonomia e políticas de autonomia das e nas escolas	71
2. Liderança escolar: Noções, visões e estilos	76
2.1. (Pre)tensões e perspetivas das lideranças escolares.....	79
3. Papeis e tensões dos(as) diretores(as) no quotidiano escolar	81
Síntese.....	84
CAPÍTULO IV- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO .	87
Introdução.....	89
1. Fundamentação epistemológica e metodológica	89
2. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados.....	91

2.1. Recolha e análise documental.....	91
2.2. Entrevista	92
2.3. Entrevista por questionário	94
2.3.1. Processo de recolha de dados obtidos	97
2.4. Análise de conteúdo.....	98
Síntese.....	102
CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA, REFLEXIVA E INTERPRETATIVA DOS DADOS	103
Introdução	105
1. Breve caraterização das escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP 106	
3. Conceções de escola e de educação	110
4. “No mesmo lado da canoa”: A gestão escolar e o caso dos/as (sub)diretores/as de escola secundária em STP	114
4.1. Noções e entendimentos de gestão escolar	115
4.2. Atividades quotidianas dos/as (sub)diretores/as das escolas	118
4.3. Tensões e problemas vividos nas escolas pelos/as (sub)diretores/as.....	121
4.4. Posição dos/as (sub)diretores/as em relação à organização escolar	124
5. Aspetos a serem melhorados nas organizações escolares.....	126
Síntese.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS - “Ope ka nda, wê ka bê kwa”	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
LEGISLAÇÕES REFERENCIADAS.....	142

Índice de quadros

Quadro 1: Organização do sistema educativo segundo a Lei de Bases nº2/2003

Quadro 2: Competências dos Órgão de Direção de Escola de STP

Quadro 3: Sinopse da visão e estilo de liderança baseada em Costa (2000) e Goleman, Boyatzio e Mckee (2007)

Quadro 4: As fases da análise de conteúdo

Quadro 5: Grelha de análise e de organização do conteúdo do questionário (Exemplo de registo do conteúdo em categorias)

Quadro 6: Informações sobre os sujeitos/respondentes

Quadro 7: Conceções de escola e de educação

Quadro 8: Principais diferenças entre Professor e (Sub)Diretor/a segundo os respondentes

Índice de figuras

Figura 1: Esquematização hierárquica das equipas que compõe a comunidade educativa das escolas

Figura 2: Organograma da direção das escolas secundárias em STP

Figura 3: Escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP distribuídas pelos 7 (sete) distritos

Listas das abreviaturas

1ºCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

1ºCES – Primeiro Ciclo do Ensino Secundário

2ºCEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

2ºCES – Segundo Ciclo do Ensino Secundário

DEB - Direção de Ensino Básico

DES - Direção do Ensino Secundário

DGAE - Direção Geral de Administração Escolar

Dir. – Diretor/a

DRSTP - Diário da República de São Tomé e Príncipe

EQ. – Entrevista/do por Questionário

ISP - Instituto Superior Politécnico

MECC - Ministério de Educação, Cultura e Ciência

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

RIES - Regulamento Interno das Escolas Secundárias

STP - São Tomé e Príncipe

Sub. – Subdiretor/a

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Apêndices: Ver CD

Apêndice 1: Guião de entrevista realizada com Entrevistado A

Apêndice 2: Transcrição da entrevista A

Apêndice 3: Grelha de análise – Síntese e organização do conteúdo da entrevista A

Apêndice 4: Análise do conteúdo da entrevista realizada com Entrevistado A

Apêndice 5: Blocos temáticos da entrevista por questionário

Apêndice 6: Entrevista por questionário aplicado aos/às (sub)diretores/as das escolas

Apêndice 7: Matriz de balanço das questões respondidas e não respondidas

Apêndice 8: Transcrição das respostas das questões abertas da entrevista por questionário

Apêndice 9: Grelha de análise e organização do conteúdo da entrevista por questionário

Anexos: Ver CD

Anexo 1: Despacho n.º 47/GMECF/2013 de STP: (Regime de organização e de funcionamento dos serviços administrativos nos estabelecimentos públicos do ensino secundário)

Anexo 2: Diário da República de STP n.º 68-30 de Junho de 2011 (Competências dos órgãos da direção das escolas)

Anexo 3: Lei de Bases n.º 2/2003 do Sistema Educativo de STP

Anexo 4: Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de Outubro do Sistema Educativo Português

Anexo 5: Regulamento Interno das Escolas Secundárias (RIES) de STP de 2015

INTRODUÇÃO GERAL

O presente trabalho de investigação dá conta da trajetória efetuada enquanto estudante-professor santomense e da seguinte inquietude: “*O que posso eu fazer?*”¹(Monteiro, 1961), ao seguir “*no mesmo lado da canoa*”² (Santo, 1978). O nosso propósito de trabalho é contribuir para (re)pensar a educação e a escola em São Tomé e Príncipe (STP). O trabalho foi desenvolvido no âmbito do mestrado na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Porto-Portugal e, especificamente, no domínio de Avaliação, Supervisão e Liderança.

Neste sentido, intitulamos o trabalho de “*No mesmo lado da canoa - A gestão e as (pre)ocupações da direção das escolas secundárias: Contributos para a educação escolar em São Tomé e Príncipe (STP)*”, assumindo um conjunto de objetivos para o desenvolvimento e compreensão da nossa problemática.

Objetivo geral:

- Compreender as atividades e os desafios que enfrentam os/as (sub)diretores/as³ de escolas públicas secundárias de STP considerando os seus compromissos com a educação, com a escola enquanto organização e com o Ministério da Educação.

Objetivos específicos:

- Conhecer as conceções de escola e de educação dos/as (sub)diretores/as de escola;
- Conhecer as suas conceções de gestão escolar;
- Identificar os modos de ação na gestão escolar referidos pelos/as (sub)diretores/as;
- Identificar características democráticas no processo de gestão no quotidiano dos/as (sub)diretores/as de escola;
- Ressaltar a perspetiva de pensar a escola e educação nomeadamente, nos PALOP;
- Perceber até que ponto o/a diretor/a, na qualidade de gestor/a-líder escolar, pode contribuir na melhoria de qualidade da escola e da educação;
- Conhecer uma vivência e experiência de gestão escolar e de liderança no ensino superior.

¹ Trata-se de umas das frases mais marcantes da obra dramática-narrativa “*Felizmente há luar*” de Luís Sttau Monteiro, dramaturgo português do séc. XX. Esta obra de carácter épico retrata a trágica apoteose do movimento liberal oitocentista, em Portugal. Mostra o mundo e o homem em constante transformação; mostra a preocupação com o homem e o seu destino, a luta contra a miséria e a alienação e a denúncia da ausência de moral; alerta para a necessidade de uma sociedade solidária que permita a verdadeira realização do homem.

² Poema de Alda do Espírito Santo (1926-2010) da obra “*É nosso o solo sagrado da terra*” de 1978. Poetisa santomense. Através desse verso expressamos “as palavras do nosso dia/ [...] palavras simples/claras como a água do regato/, É assim que eu te falo,/meu irmão/[...]/minha irmã conformada/ É para vós, irmãos, companheiros da estrada/o meu grito de esperança/[...]/Convosco, impelindo a canoa p'la praia/juntando-me convosco/[...]/Aqui só os iniciados/no ritmo frenético dum batuque de encomendação/[...]/ Neste lado da canoa, eu também estou irmão,/na tua voz/[...]/Estou aqui, sim, irmão/[...]/ Mas nós queremos ainda uma coisa mais bela./Queremos unir as nossas mãos milenárias,/ [...] /onde se juntam os nossos braços/e nos sentamos todos, lado a lado,/na canoa das nossas praias”. A expressão, aqui evocada e que dá título ao nosso trabalho pretende sintetizar a perspetiva defendida na gestão escolar e na realidade santomense. Ao longo do trabalho explicaremos o uso do verso.

³ Desenvolvemos o trabalho assumindo o esforço de escrever a dissertação utilizando o masculino e feminino, (sub)diretor/a, para demonstrar a preocupação necessária com as questões de género e das perspetivas mais igualitárias e democráticas no mundo.

Esta pesquisa descritiva e analítica assenta nas seguintes questões: Como é que os/as (sub)diretores/as das escolas públicas que oferecem o ensino secundário em São Tomé e Príncipe (STP) gerem a organização escolar? Quais são as suas principais atividades enquanto gestor/a e líder dessa organização?

Trata-se de uma pesquisa inserida numa das linhas de investigação mais desenvolvidas na área da administração educacional, a administração escolar, que consiste no “exercício de funções de direção e de gestão administrativa e pedagógica nos estabelecimentos de educação e ensino” (Barroso, 1997b, p. 95) que se articula com a sociologia das organizações educativas ao considerarmos a escola como sendo uma organização, tendo em vista as funções e ações dos sujeitos que a compõe, especificamente, os/as (sub)diretores/as.

Deste modo, os elementos centrais que constituem a nossa pesquisa são: a dimensão organizacional da escola considerando a necessidade de construir novas formas de organização, de administração, de governação e de liderança escolar, substantivamente democráticos e autónomos. Admitimos que a verdadeira mudança ou a melhoria da escola e da educação não está, somente, ‘*no exterior*’, mas também no interior dela através de um processo de transmutação, começando por entender a escola como uma “organização comunicativa e dialógica” (E. Ferreira, 2012) capaz de progredir na democracia e na autonomia cultivando uma gestão democrática e participativa orientada para a:

Desarticulação do discurso autoritário e de visões essencialistas que fazem da gestão uma instância detentora de propriedades isoladas, um centro de onde alguém pode exercer o poder de forma absoluta, um domínio de responsabilidades exclusivas em que os geridos abdicam de toda a crítica e resistência” (Estêvão, 2000, p. 38).

Atendendo às complexidades dos tempos atuais, “é indubitável a importância da gestão democrática da educação na contemporaneidade” (N. Ferreira & Silva, 2004, p. 115). Porém, para tal, é preciso promover os princípios da democracia e da cidadania ativa nas escolas, admitindo que “a participação ativa de todos os atores organizacionais” (Carvalho, 2014, p. 44) tem uma grande relevância na construção de políticas educativas e sobretudo na sua operacionalização. Neste sentido, realçamos uma perspectiva de gestão escolar alicerçada nos pressupostos da descentralização, da democracia, da autonomia e da participação, que por sua vez, exige uma “liderança interativa cuja ação e ocupação se baseiam nas dinâmicas de interação, mediação e ética” (E. Ferreira, 2012, p. 155). Entendendo a escola como organização criada e sustentada pela ação, reflexão e ação de uma agência humana e não como uma unidade estática que apenas executa as tarefas que lhe são impostas (E. Ferreira, 2012; Lima, 2006).

As investigações existentes neste domínio em Portugal têm versado sobre os “princípios e práticas de gestão em uso nas escolas; motivações e condições para o exercício deste cargo; tipos de liderança e seus efeitos sobre a eficácia da escola; características dos bons diretores de escolas; funções e tarefas” (Barroso, 2005, p. 145). Segundo este autor, estes estudos têm revelados que as atividades dos/as diretores/as no contexto escolar resumem-se apenas a duas funções: cumprimento das tarefas e as relações entre as pessoas. Atendendo a relação de poder existente entre a Escola e o Ministério da Educação, presumimos que conciliar essas duas funções constituem grandes desafios para os/as diretores/as de escola enquanto gestor/a e líder desta organização.

Uma dimensão que não tem passado despercebida aos olhos do Ministério da Educação de STP, uma vez que, nas suas políticas de acelerar o desempenho educacional, tem procurado aumentar e valorizar as capacidades de liderança, de planeamento e gestão dos/as (sub)diretores/as das escolas (Ministério da Educação, 2012b) de forma que estes possam responder às políticas e aos desafios contemporâneos que têm surgido nas escolas, e nós, de um certo modo, queremos contribuir com um conhecimento profícuo para a educação e a escola enquanto uma organização que zela por melhor educação no País. Acreditamos que os/as (sub)diretores/as e outros atores da escola enquanto gestores/as e líderes escolares podem fortalecer e dinamizar uma ação educativa numa conjuntura de múltiplas especificidades humanas capaz de superar os grandes desafios contemporâneos com que a escola se tem confrontado, uma realidade que procura consolidar o direito à educação.

Na elaboração do nosso quadro teórico, não mobilizamos apenas os conteúdos teóricos recolhidos nos livros. A nossa curiosidade nos levou a realizar uma entrevista semiestruturada que serviu como um pretexto de investigação, um aliado na definição da problemática e da constituição do quadro teórico epistemológico. Os conteúdos recolhidos dessa entrevista serviram para enriquecer, ilustrar e referenciar a problemática e toda a análise interpretativa⁴. O nosso Entrevistado A - Professor Doutor José Alberto Correia- é professor catedrático, investigador no campo das Ciências da Educação e, enquanto Diretor, tem vindo a articular a administração, gestão escolar, gestão científica e pedagógica criando dinâmicas de trabalho na organização que se refletem na dimensão

⁴ Todo o processo de recolha e de análise de conteúdo da entrevista pode ser visto nos Apêndices: Apêndices 1 (Guião da entrevista); Apêndice 2 (transcrição da entrevista); Apêndice 3 (Grelha de análise da entrevista) e Apêndice 4 (Análise do conteúdo da entrevista realizada).

social, científica e pedagógica da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

Tendo em mente a nossa problemática e os objetivos da nossa pesquisa, posicionámo-nos epistemologicamente no paradigma fenomenológico-interpretativo na medida em que centramos a nossa pesquisa na “compreensão das intenções, [sentidos] e significados – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções” (Amado, 2014, p. 40) que os/as (sub)diretores/as de escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP dão à escola e à educação e “às suas próprias ações em relação com *os outros* e com os contextos *em que* e *com quem* interagem” (*id.*, p. 41). Procuramos compreender os fenómenos a partir da percepção e manifestação através da linguagem escrita dos/as (sub)diretores/as de escola, numa perspetiva metodológica essencialmente qualitativa numa abordagem tipo “*estudo de caso*”, assentando numa “visão holística da realidade [...] a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (Amado, 2014, p. 41).

Neste sentido, para contextualizarmos e compreendermos o funcionamento normativo-legal dos estabelecimentos do ensino secundário de STP e também conhecer as atividades e as competências regulamentadas dos/as (sub)diretores/as de escolas secundárias recorreremos à análise de alguns documentos legislativos como: Lei de Bases (LB) n.º 2/2003 do sistema educativo de STP; Regulamento Interno das Escolas Secundárias (RIES), de 2015, que foi implementado a nível nacional no ano letivo 2016/17; Despacho n.º 47/GMECF/2013 de STP; Diário da República de São Tomé e Príncipe (DRSTP) n.º 68-30 de Junho de 2011 (no qual constam os órgãos administrativos da escola e as competências dos/as diretores/as).⁵

Embora os sujeitos principais da nossa pesquisa sejam os/as diretores/as das escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP, que são por volta de 24 escolas, não descartamos a probabilidade dos/as subdiretores/as participarem no preenchimento do questionário, até por que, eles também são considerados gestores/as da escola, na medida em que coadjuvam e substituem os/as diretores/as na sua ausência. Por isso, elaboramos a “*entrevista por questionário*” de forma que tanto os/as diretores/as e os/as subdiretores/as pudessem preencher. Atendendo ao objetivo central da nossa pesquisa, realizamos uma “*entrevista por questionário*” com perguntas essencialmente

⁵ Todos estes documentos oficiais podem ser consultados no anexo do trabalho.

abertas aos/às (sub)diretores/as das qual obtivemos 24 respondentes sendo 14 diretores/as mais 10 subdiretores/as. Trata-se de uma técnica de recolha de dados muito “útil quando o ideal era fazer entrevistas, mas não há tempo nem facilidade para o fazer; [...] útil quando pretendemos obter informação qualitativa em vez de quantitativa” (Hill, 2014, p. 139), o que, de certa forma, caracteriza o nosso estudo e a nossa situação face a recolha de dados. Procuramos elaborar questões que permitissem aos sujeitos exprimirem-se, nas suas próprias palavras e através da linguagem escrita (Moreira, 2004), apresentando as suas opiniões e conceções de escola, educação e sobre as suas atividades ou ações enquanto (sub)diretores/as e/ou gestores/as da escola.

Após a recolha dos dados por via de “*entrevista por questionário*”, recorremos à análise de conteúdo que nos permitiu construir uma grelha de análise cuja finalidade é obter uma maior e fácil observação dos conteúdos recolhidos (Bardin, 1977) de forma a conseguirmos uma interpretação analítica e crítica dos dados mobilizando o quadro-teórico e tendo em mente o que conhecemos e sabemos sobre o contexto.

Quanto à estrutura do trabalho, depois da apresentação das ideias centrais da pesquisa, na qual problematizamos as questões que constituem o cerne da investigação e os objetivos gerais e específicos que almejamos alcançar, organizamos o trabalho em cinco (5) capítulos:

❖ O capítulo I – Contextualização panorâmica da educação em STP. Sendo a nossa pesquisa um “*estudo de caso*” e para termos uma visão, embora breve, do contexto da nossa pesquisa, abordamos sucintamente alguns aspetos problemáticos e positivos comuns dos Países Pequenos e Insulares, indo afunilando com uma síntese histórica da educação em STP, analisando a estrutura orgânica do sistema educativo do arquipélago, debruçando sobre os serviços responsáveis por todas as escolas secundárias públicas do País, e por ser oportuno abordamos as questões relacionadas com as escolas secundárias e as competências dos/as (sub)diretores/as de escola.

Como o nosso quadro-teórico é todo ele baseado nas teorias dos/as autores/as, maioritariamente portugueses, que lêem criticamente uma realidade portuguesa-europeia, achamos conveniente fazer um breve enquadramento político-normativo das formas de governação democrática das escolas estabelecendo uma relação entre STP e Portugal, justificado pelo facto das legislações de STP terem grande semelhança com as de Portugal, obviamente, devido ao vínculo histórico, social, cultural e político existentes entre esses dois Países amigos. Procuramos ressaltar que as políticas de administração e

de governação das escolas em Portugal tendem a refletirem-se significativamente em STP.

❖ No Capítulo II – Perspetivas de administração educacional e gestão escolar. Abordamos a temática da administração como forma de compreendermos globalmente as teorias da administração educacional e da gestão escolar, antes de abordar as perspetivas e modelos de organização da escola. Refletimos sobre as problemáticas da centralização, associada a uma lógica mais burocrática inspirada em princípios hierárquicos, uniformizadores e de controlo e a descentralização e regionalização que assentam nos princípios da autonomia, da democracia, da participação, da cooperação na administração e na gestão e na liderança escolar. Como referiu Carvalho (2014, p. 12), “a centralização, a descentralização e a autonomia veiculam diferentes relações de poder preconizados por algumas reformas educativas que ao longo do século XX e XXI se implementaram [ou tendem a implementar] ” na administração educacional.

❖ Capítulo III – Autonomia e lideranças nas escolares. A construção de uma escola democrática requer “espaço para a mediação e transformação e (re)criação de práticas de autonomias e de lideranças [nas escolas] ” (E. Ferreira, 2017, p. 47). Foi a partir deste posicionamento que ao analisarmos as pretensões de liderança ao nível de direção escolar que refletimos, primeiramente, sobre os conceitos de autonomia, de regulação e de emancipação em educação, porque a “discussão da liderança escolar situa-se dentro de perspetivas de reforço/promoção da autonomia [da/na escola], em lógicas simultâneas e paradoxais de regulação e/ou emancipação” (E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 63). Em seguida, apresentamos noções, visões e estilos ou particularidades de liderança, afunilando com (pre) tensões e perspetivas de lideranças escolar e ultimando com papeis e tensões dos/as diretor/as no quotidiano escolar considerando as multiplicidades de atividades e conceções que lhes são atribuídos.

❖ Capítulo IV- Reflexão crítica sobre as questões metodológicas da investigação. Nos capítulos anteriores, abordamos várias teorias sobre os conceitos que constituem o pilar da nossa pesquisa, isto é, um quadro teórico-conceptual que nos impulsionou a pesquisa empírica. Como disseram Almeida e Pinto (1985, p. 57), “a teoria é um ponto de partida insubstituível”. Pois nos deu uma visão daquilo que já foi abordado sobre os conceitos pelos outros/as pesquisadores/as. Sendo assim, neste capítulo apresentamos uma breve reflexão sobre as questões metodológicas do nosso estudo, procurando conhecer os métodos e técnicas que nos permitiram desenvolver a nossa pesquisa no terreno. Considerando a nossa problemática, os objetivos da pesquisa, o tipo

de dados e a nossa situação face a recolha dos dados no terreno, primeiramente, apresentamos a fundamentação epistemológica e metodológica da nossa investigação, em seguida refletimos sobre os procedimentos e os instrumentos de recolha e análise de dados que foram a análise documental e de conteúdo.

❖ Capítulo V – Apresentação e análise crítica, reflexiva e interpretativa dos dados recolhidos. Neste capítulo, fizemos uma análise crítica, reflexiva e interpretativa dos dados empíricos recolhidos a partir do questionário com perguntas fechadas e abertas, buscando atender os objetivos principais da nossa pesquisa, mobilizando o quadro teórico-conceitual que nos impulsionou a essa pesquisa empírica e o que conhecemos e sabemos sobre o contexto.

A nossa “*entrevista por questionário*” foi organizada em 6 (seis) grupos de questões: os dois primeiros grupos visavam recolher informações sobre os sujeitos e sobre as suas escolas, através de perguntas de múltiplas escolhas; os outros grupos constituíram o cerne desta pesquisa com perguntas essencialmente abertas. No tratamento dos dados recolhidos, primeiramente, tratamos as informações que caracterizam as escolas e os sujeitos/respondentes e, em seguida fizemos a análise de conteúdo mobilizando a grelha de análise (ver Apêndice 9) na qual organizamos e sintetizamos os conteúdos tendo em conta as algumas categorias prévias e outras emergentes.

Problematização

Anteriormente, a educação era somente uma responsabilidade da família, mas com a sua extensão ao Estado permitiu-se a consolidação do Estado-Nação, e tornou-se num dos elementos essenciais para o desenvolvimento social e económico da Nação. Tratou-se de um “voluntarismo político, claramente centralizador que pressupunha um forte consenso social no valor da educação [...] e nas modalidades de organizações da escola” (Barroso, 1999, p. 130) e que restringe “as decisões significativas ao escalão superior dos serviços centrais” (Formosinho, 2005a, p. 20). Um sistema político administrativo que tende a arrastar-se até aos nossos dias em alguns contextos geográficos e que reduz os/as diretores/as e outros elementos da escola ao papel de meros executores das diretivas centrais, ou seja, um sistema dividido em uma parte pensante e outra parte executante (*id.*). Porém, esse sistema, a partir dos séculos XIX e XX, tem sido questionado e visto como um obstáculo no fazer e no (re)pensar a escola e a educação.

Com as novas concepções de democracia⁶ subjacente tem-se apelado para uma democracia mais participativa nas políticas administrativas da educação a fim de valorizar a dimensão comunitária da escola. Trata-se de uma onda de reivindicações, de influências globais e de “uma maior interferência e iniciativa da sociedade local na definição das políticas educativas e no governo das escolas” (*id.*, p. 15), particularmente nas tomadas de decisões que nos levam a refletir e perguntar: O que é a escola enquanto organização especificamente humana? “Como é possível reinvestir no espaço educativo formal aquilo que é a forma informal de fazer a educação?” (Entrevistado A, p. 2); Qual o contributo e o papel que requerem dos/as diretores/as e dos outros membros para a melhoria da escola? Quais são as práticas que se identificam como potenciadoras de uma gestão e liderança democráticas nas escolas?

Uma vez que as escolas tendem a ser um local de rotina centrada “na (pre)ocupação do cumprimento normativo” (E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 64). Procurando “manter uma postura *morfoestática*⁷ ao mesmo tempo que convive com uma sociedade de alunos numa *morfodinâmica*⁸. Esta falta de sintonia faz surgir os conflitos escolares e repercute-se nos baixos desempenhos educacionais” (Chrispiano & Chrispiano, 2008, cit. por Paschoalino, 2017, p. 34). Uma rotina que tende a levar a escola a viver uma ambivalência “entre o cumprimento das orientações centrais [...] e a sua responsabilização pela adoção de medidas eficazes e ajustadas ao meio em que se insere. Uma ambivalência paradigmática de lógicas burocráticas, de lógicas de mediação e de lógicas de emancipação” (Lopes & Ferreira, 2013, p. 139). Um desajuste que advém de:

Uma preocupação com a qualidade e a eficácia económica da escola, traduzida na otimização e na rentabilização de recursos humanos, materiais e financeiros que os diretores, de um modo geral, assumem como prioridades da sua ação, e que transportam constrangimentos eventuais de desumanização das políticas educativas em vigor (Correia, 2006, cit. por E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 61).

De acordo com Carvalho (2014), um dos pontos imperativos a ser (re)pensado é a “forma de inibir a representação de administração escolar [...] como súmula das

⁶ Um termo que “salienta uma forma de organização de vida em sociedade” e “uma forma de governar que está presente numa concepção de direito de participação” (Carvalho, 2014, p. 44). A democracia faz-se necessária na escola na medida em que possibilita a “participação em termos de racionalidade na tomada de decisão” (*ibid.*), pois como disse Paulo Freire (1996 cit. por Lima, 2002, p. 40) “só decidindo [é] que se aprende a decidir e só pela decisão [é que] se alcança a autonomia”.

⁷ Neste sentido, “a escola tende a reproduzir os valores tradicionais e perpetuar ações consideradas como padrões” (Paschoalino, 2017, p. 34).

⁸ No sentido de que “a sociedade modifica, incorpora e excuta valores e padrões num movimento sempre dinâmico” (*ibid.*).

orientações produzidas pelos governos e pela administração central” (*id.*, p. 8), (re)pensar “as injunções que sobre as escolas se abatem quotidianamente em sistemas altamente centralizados e que, pretensamente, constituiriam o campo das práticas de [gestão/administração escolar], totalmente subordinadas, de dirigentes e outros atores escolares” (*ibid.*), indagar as conceções de escola que tende a ser de uma educação e de uma pedagogia de configuração “*consensualista* e funcionalista, bem como de representações de governação escolar de tipo *monocrático* e de cultura escolar de tipo fortemente integradora e uniformizadora” (*id.*, p. 9).

Nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), as políticas educativas “tendencialmente têm sido influenciadas pelo Ocidente” (Entrevistado A, p. 3). Entendendo a educação de qualidade como “mimetizar, fazer a mesma coisa que fazem os Países Ocidentais desenvolvidos, e que têm problemas graves na coesão das suas próprias escolas” (Entrevistado A, p. 2). Contudo é preciso reinventar novas formas de pensar a educação. De acordo com Entrevistado A, “a educação é essencialmente local” (*id.*, p. 3). Como referiu Carvalho (2017), “o problema da educação [deve ser] pensado a partir dos seus actores. [...] A complexidade da educação tem que ser interpretada no “local” onde é praticada” (cit. por Brás & Gonçalves, 2018, p. 197), compatibilizando a educação formal com aquilo que são as formas informais de fazer a educação (Entrevistado A).

Em STP, particularmente, onde o Estado intervém em todos os sectores da educação, enquanto procura garantir a educação para todos, um dos grandes objetivos é melhorar a qualidade da educação e caminhar para a autonomia escolar. Por isso umas das preocupações do Ministério da Educação é “aumentar e valorizar as capacidades de liderança, planeamento e gestão dos diretores das escolas, constituir e capacitar uma espécie de *task force* no MECC com uma alta capacidade negocial, de desempenho, e de liderança” (Ministério da Educação, 2012b).

Não temos dúvidas de que a liderança é “um elemento central e verdadeiramente capaz de marcar a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações educativas” (Trigo & Costa, 2008, p. 565). Porém, quais as principais atividades dos diretores/as de escolas no seu quotidiano? Quais as práticas de gestão e de liderança desejável no contexto escolar? Estas indagações podem ser entendidas como apelo aos “modelos de gestão mais flexíveis e mais permeáveis à iniciativa de atores que se admita serem mais consistentes para protagonizar os novos desafios educativos” (Correia, 2010, p. 457). Em especial, uma gestão e uma liderança democrática participativa na escola que

têm como requisitos a participação comunitária, a coordenação e avaliação no sentido da procura de melhorias constantes. Esta perspetiva requer que a escola *seja autónoma* o que “implica mudanças culturais profundas [...] a começar na administração central e a acabar nas escolas (ou vice-versa) ” (Barroso, 1997a, p. VII). A gestão democrática da escola está intimamente relacionada com a natureza da autonomia que é legitimada à organização escolar e com a que se constrói na escola. Como nos disse o Entrevistado A, a questão fundamental na adoção de modos de gestão democrática nas escolas “não é liderança, há vários líderes [na escola], é a coordenação” (*id.*, p.2). É preciso “desenvolver também [...] a ideia de que [as questões administrativas] não se resolvem definindo conteúdos funcionais muito fechados a cada um dos serviços, mas resolvem-se fundamentalmente desenvolvendo o interface no fazer dos serviços” (*ibid.*).

CAPÍTULO I – PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Introdução

ILHA NUA⁹

Coqueiros e palmares da Terra Natal
Mar azul das ilhas perdidas na conjuntura dos séculos
Vegetação densa no horizonte imenso dos nossos sonhos.
Verdura, oceano, calor tropical
Gritando a sede imensa do salgado mar
No deserto paradoxal das praias humanas
Sedentas de espaço e de vida
Nos cantos amargos do *ossobô*¹⁰
Anunciando o cair das chuvas
Varrendo de rijo a terra calcinada
Saturada do calor ardente
Mas faminta da irradiação humana
Ilhas paradoxais do Sul do Sará
Os desertos humanos clamam
Na floresta virgem
Dos teus destinos sem planuras...

(Santo, 1978)

Como forma de termos uma pequena noção da realidade do contexto da nossa pesquisa, São Tomé e Príncipe (STP), consideramos relevante, primeiramente, fazer uma breve reflexão sobre o País considerando o facto de este ser pequeno e insular, trazendo alguns aspetos comuns e característicos dos Países Pequenos e Insulares¹¹ como STP. Em seguida apresentamos uma síntese histórica da educação em STP, analisamos a estrutura orgânica do sistema educativo do arquipélago, debruçando sobre os serviços responsáveis por todas as escolas secundárias públicas do País. Esta alusão justifica-se pelo facto de o foco da nossa pesquisa serem os/as (sub)diretores/as das escolas públicas que oferecem o ensino secundário e por ser oportuno abordarmos as questões relacionadas com as escolas secundárias e as competências dos/as (sub)diretores/as de escola. Por último, convenientemente, faremos um breve enquadramento político-normativo das formas de governação democrática das escolas estabelecendo uma relação entre STP e Portugal, até porque a política administrativa deste reflete significativamente naquele, dado ao vínculo histórico, social, cultural e político que os unem.

⁹ Poema retirado da obra “*É nosso o solo sagrado da terra*” de 1978, da poetisa santomense Alda do Espírito Santo.

¹⁰ Ossobô: ave de belas cores, cujo canto, segundo a tradição, anuncia chuva.

¹¹ Sobre este assunto e para o aprofundar ver os textos de: (Bray, 1991a, 1991b, 1992; Crossley & Holmes, 1999; Lillis, 1993), na revista “*Commonwealth Secretariat*” ou ver também: <http://cerc.edu.hku.hk/publications/other-cerc-publications/education-in-the-commonwealth-towards-and-beyond-the-internationally-agreed-goals/>.

1. São Tomé e Príncipe (STP), País pequeno e insular: Problemas e benefícios

STP são duas ilhas que formam um Estado Insular relativamente pequeno, com cerca de 197 mil habitantes. Tem uma superfície de 1001 km², um arquipélago constituído por duas ilhas maiores, a ilha de São Tomé com uma superfície de 864 km² e a ilha de Príncipe com 134 km², mais alguns pequenos ilhéus, que se encontram a 300 km da costa do Gabão, no Golfo da Guiné. Por ser um Pequeno Estado Insular apresenta alguns aspetos comumente característicos de muitos outros Pequenos Estados Insulares, como Cabo-Verde, que também foi uma das colónias portuguesas independentes em 1975.

Neste sentido, mobilizando o estudo de Bray (1992) sobre “*Educational planning in small countries*”, podemos apresentar, de uma forma breve, alguns problemas e benefícios comuns aos Países pequenos e insulares, como STP. Em conformidade com o autor, alguns problemas comumente que afetam os Países pequenos está relacionado com a geografia, a economia e a diversidade cultural, apesar de não afetarem a todos da mesma maneira, são bastante relevantes para se ter em conta quando se fala de políticas educativas nesses Países.

Um dos aspetos problemáticos é a vulnerabilidade económica, devido ao facto desses, normalmente, não terem pessoas especializadas em assuntos como direito internacional e não terem grandes forças militares. Isto faz com que eles sejam dependentes das políticas internacionais, ou seja, quase que não têm controlo das suas próprias políticas, o que, de certa forma, limita o processo de desenvolvimento desses Países. Contudo, alguns tendem a se tornar bastante ricos devido ao turismo ou à negociação livre de impostos, mas estas atividades são sensíveis às taxas de câmbio internacionais e às economias de outros Países. Esta vulnerabilidade económica faz gerar outro problema que é a dependência, e que é geralmente justificada pelo isolamento, evidentemente, que o distanciamento e a falta de um grupo de Países em situação similar também, de certa forma, dificultam o desenvolvimento dos pequenos Países insulares.

Em contrapartida, os Países pequenos e insulares, por serem pequenos, tendem a apresentar alguns benefícios, tais como:

- A identidade nacional, ou seja, por terem um pequeno número de população, as pessoas tendem a ser mais próximas, o que pode facilitar uma maior transparência, diagnosticar os problemas com maior rapidez possibilitando uma rápida intervenção, o que permite ainda, avaliar e compreender com mais facilidade o impacto das medidas tomadas;

- A sensibilidade às mudanças administrativas, o sucesso tende a ter um efeito maior em sistema pequeno, porque qualquer conquista bem-sucedida em qualquer parte do sistema pode afetar outras partes para que todas possam compartilhar da mesma estratégia e do mesmo sucesso. Visto que as relações interpessoais ao mesmo tempo que podem causar consideravelmente grandes dificuldades, também podem facilitar favoravelmente os processos de planeamento e coordenação.
- Recebem mais ajudas externas do que os grandes Países.

Os Pequenos Estados Insulares apresentam uma sociedade que Bray (1992) descreve como “*multiplex*” no sentido de que quase todos os relacionamentos servem muitos interesses. Uma sociedade geralmente harmoniosa “*because everybody knows everyboy else very well, and individuals find ways to reduce or avoid conflict. But the societies of other small countries suffer from bitter tensions because the scale is restricted and people know each other too well*” (*id.*, p. 26). Esta harmonia, numa sociedade estável e com prosperidade económica são as maiores preocupações dos planificadores e dos decisores políticos. Neste sentido, as políticas educativas também são voltadas para ajudar a alcançar esses objetivos, procurando garantir que todos tenham direito e acesso à escola, a uma “*educação de qualidade*” e tentando reduzir as desigualdades dentro da escola (*id.*). Segundo estes estudos, as políticas públicas dos pequenos Países insulares visam o bem-estar social, ou seja, preocupam-se com desenvolvimento económico, a melhoria das áreas sociais como a saúde e a educação, o incentivo à cultura e às artes, a redução das desigualdades sociais e a garantia do acesso por parte dos cidadãos aos bens públicos.

2. Breve caracterização da educação em São Tomé e Príncipe (STP)

Considerando os documentos em vigor no País, a educação em STP visa responder às “necessidades resultantes da realidade social contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (RIES, 2015, cap. I, art. 1.º, alínea 1). No entanto, para que isto seja uma utopia viável é preciso que haja professores formados, capaz de praticar e desenvolver o “espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros das suas ideias, aberto ao diálogo” (*id.*, alínea 2).

Após a independência em 1975 STP, tinha falta de professores qualificados, pessoas com formação, e não só na área da educação, também noutros sectores, como saúde, economia entre outros. Deste modo, em 1996, como forma de responder à necessidade de formação dos professores, particularmente, foi construído uma instituição universitária de carácter público, o Instituto Superior Politécnico (ISP) com o objetivo de organizar e lecionar cursos na área de formação inicial de docentes e outros que viessem a ser relevantes. Desde então, o ISP tem fornecido formação para professores de ensino secundário nas áreas de Matemática, Ciências Naturais, Português, Francês, História e Geografia. Ao nível da gestão escolar, a ocupação do cargo de diretor/a, era incumbida aos professores, normalmente, com mais anos de serviço e, também, com alguma participação na política partidária.

Durante toda a década de 90 e nos primeiros anos deste século o sistema educativo de STP esteve estruturado de acordo com o Decreto-lei nº53/88. Dado o seu desajuste ao atual contexto sociopolítico e económico, em 2003, promulgou-se a Lei de Bases nº2/2003 que trouxe algumas transformações ao sistema educativo de STP. Nesta lei definiu-se um conjunto de meios que visa “concretizar o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente intervenção orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o processo social e a democratização da sociedade” (cf. Lei de Bases nº2/2003, cap. I, art. 1.º).

Segundo a Lei de Bases nº2/2003, no capítulo II, artigo. 4.º, o sistema educativo de STP organiza-se em pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. Pré-escolar “é complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (alínea 2); a educação escolar “compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres” (alínea 3); educação extra-escolar “engloba alfabetização e atividade de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (alínea 4).

Para uma melhor compreensão, sintetizamos a organização do sistema educativo de STP, segundo a Lei de Bases nº2/2003, no seguinte quadro:

Quadro 1: Organização do sistema educativo segundo a Lei de Bases n.º 2/2003

			Idade
Pré-escolar	Destina-se às crianças		2 aos 5 anos
Ensino Básico	1º ciclo	1ª a 4ª classes	6 aos 11 anos
	2º ciclo	5ª a 6ª classes	11 aos 13 anos
Ensino Secundário	1º ciclo	7ª a 9ª classes	13 aos 16 anos
	2º ciclo	10ª a 12ª classes	16 aos 21 anos
Ensino Superior	Politécnico e Profissional		Mais de 18 anos
	Universitário		Mais de 18 anos

No que diz respeito ao ensino secundário, segundo a Lei de Bases n.º 2/2003, a escola enquanto organização tem como grandes objetivos:

a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;

[...]

d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura santomense em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;

[...]

f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;

(cf. Lei de Bases n.º 2/2003, cap. II, subsecção II, art. 9.º).

A partir destes objetivos que ressaltamos, percebe-se que o ensino secundário em STP é normativamente considerado como sendo uma fase de preparação para entrar no ensino superior e/ou para entrar no mundo do trabalho, um pouco à semelhança de Portugal. Desta forma, a organização escolar vê-se comprometida com uma certa ansiedade dos/as alunos/as na medida em que estes/as encaram este ciclo, particularmente, os do 2º ciclo do ensino secundário, como “*um trampolim*” para mundo da vida activa na sociedade, o que de certa forma cria um ritmo acelerado na dinâmica da organização escolar.

2.1. Abordagem normativa-legal do sistema educativo de STP

Atualmente o Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação compreende os seguintes órgãos, serviços e instituições.

1. São Órgãos:

- a. Gabinete de Ministro;
- b. Conselho Consultivo;
- c. Conselho Nacional da Educação;
- d. Conselho Nacional de Ensino Superior e Ciência

e. Conselho Nacional da Cultura

2. São Serviços:

- a. Direção Geral de Planeamento e Inovação Educativa (DGPIE)
- b. Direção Administrativa e Financeira (DAF)
- c. Inspeção Geral da Educação e Supervisão Pedagógica (IGESP)
- d. Direção Geral do Ensino Superior e Ciência (DGESC)
- e. Direção Geral de Administração Escolar (DGAE)
- f. Direção do Ensino Secundário (DES)
- g. Direção de Ensino Básico (DEB)
- h. Direção da Educação Pré Escolar (DEPE)
- i. Direção do Ensino Técnico e Profissional e da Educação de Jovens e Adultos (DETPEJA)
- j. Direção Geral de Cultura (DGC)
- k. Delegação Zona Centro (Distrito de Água Grande e Mé-Zochi) (DZC)
- l. Delegação Zona Sul (Distrito de Cantagalo e Caué) (DZS)
- m. Delegação Regional do Príncipe (DRP)
- n. Delegação Zona Norte (Distrito de Lobata e Lembá) (DZN)

3. São Instituições tuteladas:

- a. Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP)
- b. Centro de Excelência de Ciência e Tecnologia (CECT)
- c. Programa Nacional de Alimentação e Saúde Escolar (PNASE)
- d. Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE)
- e. Biblioteca Nacional (BN)
- f. Arquivo Histórico de São Tomé e Príncipe (AHSTP)
- g. Casa da Cultura (CC)
- h. Fundo Nacional de Desenvolvimento Cultural (FNDC)
- i. Comissão Nacional da UNESCO (CNU).
- j. Gabinete do Ensino Especial
- k. Centro de Estudos de Ciências Sociais

(Ministério da Educação, 2015e)

Em STP a estrutura de ensino público é estatal do tipo centralizado, no qual o Ministério da Educação é o órgão responsável pela administração do sistema de ensino. Esta Administração Central é formada por Órgãos de Gabinete de Ministro e diferentes Conselhos. A Administração Central conta com apoio dos serviços das Direções e das Delegações para controlar e coordenar as ações realizadas nos estabelecimentos de educação e de ensino. Esses órgãos e serviços de topo da estrutura organizacional do sistema educativo de STP são responsáveis pela definição das linhas orientadoras para as atividades da escola.

Neste âmbito, o Ministério da Educação conta com a Inspeção-Geral da Educação (IGESP) que tem por missão olhar de perto as ações dos sujeitos na escola a fim de:

Assegurar o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, dos serviços e organismos do MECF, assim como assegurar o serviço jurídico - contencioso decorrente da prossecução da sua missão. Apreciar a conformidade legal e regulamentar dos actos dos serviços e organismos do MECF e avaliar o seu desempenho e gestão, através da realização de acções de inspecção e de auditoria (Ministério da Educação, 2015f),

E com a Direção Geral de Administração Escolar (DGAE) para “a coordenação dos equipamentos e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como a definição de uma política de ação social escolar e de educação para a saúde” (Ministério da Educação, 2015c). A DGAE conta ainda com a Direção de Ensino Básico, Direção de Ensino Secundário, Direção de Educação Pré Escolar e Direção de Ensino Técnico e Profissional e da Educação de Jovens e Adultos.

Tendo em mente o foco da nossa pesquisa, referenciamos a Direção do Ensino Secundário (DES) responsável por todas as escolas secundárias de STP, a qual compete superintender todas as ações que são realizadas nas escolas secundárias por intermédio dos/as diretores/as e dos/as subdiretores/as das escolas. A Direção do Ensino Secundário (DES) deve:

- Acompanhar a aplicação do modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino secundário;
- Coordenar a aplicação dos planos de estudos, programas e materiais didáticos e de apoio aos estabelecimentos do ensino secundário;
- Promover, assegurar e orientar as várias modalidades especiais de educação e de educação extra-escolar a nível do ensino secundário;
- Propor medidas que garantam a adequação dos materiais e equipamentos didáticos às necessidades do sistema educativo, ao nível do ensino secundário.

(Ministério da Educação, 2015d).

Neste sentido, os/as diretores/as e os/as subdiretores/as de escolas tendem a ser um representante desta Direção, (DES), que por sua vez representa a Administração Central, o que nos leva a perceber que as ações dos/as diretores/as e dos/das subdiretores/as nas escolas não são ações isoladas nem autónomas na medida em que exercem as suas funções sob vários olhares e têm que prestar contas de tudo que realizam assim como pedir autorização para realizar o que não foi, ou não tinha sido, regulamentado para as escolas. A comunidade educativa conta ainda com os olhares das delegações distritais e regionais que “têm como atribuição principal assegurar, a nível distrital, a orientação, coordenação e apoio aos estabelecimentos de educação e ensino” (Ministério da Educação, 2012) .

3. A organização da escola secundária de STP

A escola é uma instituição cuja complexidade organizacional, no contexto português, também em STP, “exige para o seu correto funcionamento a existência de um regulamento que defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo” (Costa, 1994, p. 31), chama-se de Regulamento Interno da Escola. Trata-se de um “documento jurídico-administrativo-laboral, [geralmente,] elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (Rodríguez, 1985, cit. por Costa, 2000, p. 31).

Neste sentido, mobilizando o Regulamento Interno da Escola Secundária (RIES) de 2015, que se aplica a todas as escolas secundária de STP e que entrou “em vigor no ano letivo de 2016/2017 e será revisto no final de cada ano letivo se as circunstâncias, assim o disserem” (cf. RIES, cap. XI, art. 46.º), referimos que a escola em STP “é a parte integrante do sistema educativo e deverá atender os princípios fundamentais da Lei de Bases nº2/2003” (cf. RIES, 2015, cap. I, art. 1.º).

A comunidade educativa das escolas secundárias em STP, conforme o RIES 2015, capítulo I, artigo 3.º, é constituída por várias equipas organizadas hierarquicamente, que apresentamos no seguinte esquema:

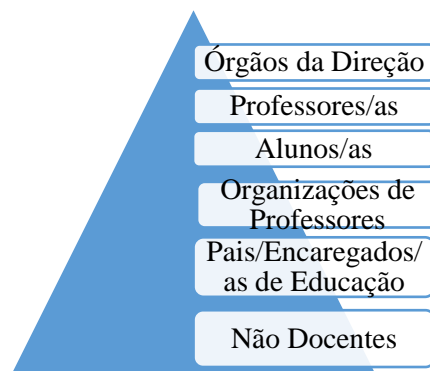


Figura 1: Esquematisação hierárquica das equipas que compõem a comunidade educativa nas escolas.

O capítulo II do RIES artigo 4.º refere que as ações pedagógicas e educativas destas equipas são orientadas tendo como suporte os documentos emanados pelo Ministério da Educação que para sua concretização conta com as iniciativas dos elementos da comunidade educativa de cada escola. São os seguintes documentos:

- Currículo Nacional
- Projeto Educativo

- Plano Anual de Atividades
- Projeto Curricular de Escola
- Projeto Curricular de Turma

É importante ressaltar que entre estes documentos, o que constitui o alicerce para todos é o Currículo Nacional na medida em que é “construído a partir do projecto político pedagógico nacional que viabilizará a sua operacionalização, orientando as actividades educativas, as formas como executá-las, além de definir as suas finalidades” (RIES, 2015, art. 5º).

Em STP, de acordo com a Lei de Bases n.º 2/2003, os estabelecimentos de educação e ensino funcionam e “orienta[m]-se por uma perspectiva de integração comunitária” (cf. cap. VI, art. 44.º, alínea 2). A direção de cada estabelecimento de ensino “é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos pelos representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados” (*id.* alínea 5).

Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino (Lei de Bases nº2/2003, cap. VI, art. 44.º, alínea 3).

Todavia, os/as (sub)diretores/as são nomeados/as pelo Ministério da Educação. Conforme o DRSTP n.º 68 – 30 de Junho de 2011, “o diretor deve ser recrutado de entre docentes do ensino público, com formação pedagógica e experiência de serviço suficiente” (Secção II, art. 14.º, alínea 2). Os/as (sub)diretores/as tem como principal objetivo “reforçar a liderança da escola e de gerir com maior eficácia” (*id.*, alínea 3) a organização escolar, para tal, “é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos sectores curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (*ibid.*).

Apesar da legislação em vigor e conforme o RIES, (2015, cap. III, art. 10.º, alínea 1), “a direção da escola é o órgão ordinário de gestão e de representação indicada nos termos do despacho ministerial elaborado para o efeito”. Eles são responsáveis pela gestão corrente da escola o/a diretor/a, o/a subdiretor/a e/ou o/a secretário/a docente e o/a diretor/a administrativo/a e financeiro responsável pela tomada de decisão no que diz respeito aos assuntos financeiros e administrativos da escola sob as orientações do/a diretor/a da escola. Também faz parte dos órgãos da direção da escola o conselho pedagógico constituído pelos/as delegados/as de disciplina.

Para uma melhor compreensão, podemos esquematizar os órgãos de direção das escolas secundárias de São Tome e Príncipe e destacar os elementos que fazem parte do conselho pedagógico no seguinte organograma:

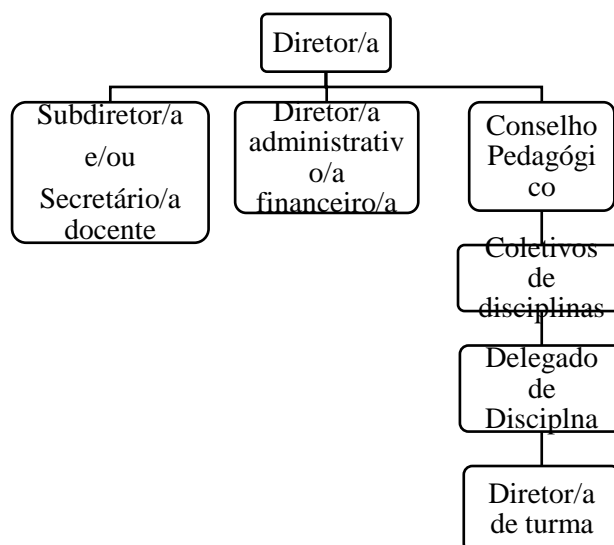


Figura 2: Organograma da direção das escolas secundárias

Muito sucintamente, conforme o RIES, (2015, cap. III, art. 10.º, alínea 2), ao/a diretor/a da escola compete; “dirigir e representar a escola; [...] promover e coordenar a elaboração do plano de atividades; [...] responsabilizar-se pela gestão económica e financeira da escola; [...] responder perante o Ministério tutelar de Educação, [...]”, entre outras atividades e responsabilidades que iremos ver mais à frente juntamente com as de subdiretor/a e de diretor/a administrativo/a e financeiro/a da escola.

O Conselho Pedagógico é inserido dentro da direção da escola constituído pelos delegados de disciplinas podendo participar representantes de pais/mães/encarregados/as de educação, do/a aluno/a, docentes e dos não docentes. Este conselho é presidido pelo/a Diretor/a da escola. Os Coletivos de Disciplinas são os órgãos pedagógicos constituídos por professores e professoras de determinadas disciplinas. De entre estes/as professores/as temos o Delegado/a de Disciplina que é o/a professor/a com mais de 5 anos de experiência pedagógica comprovada, possuidor/a de uma formação pedagógica de nível médio Bacharel ou Licenciatura ou mestrado que para efeito seja nomeado pelo Conselho Pedagógico sob proposta de Coletivo de Disciplina. Em seguida temos os/as Diretores/as de turma, professores/as responsáveis pela direção da turma e pela orientação dos alunos promovendo ações que concorram para a integração e para a promoção do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos (cf. RIES, 2015, cap. III, arts. 11.º, 12.º, 13.º e 14.º).

3.1. Especificidades da direção de escola secundária em STP

Como vimos anteriormente, a direção de escola secundária em STP é constituído por: um/a diretor/a; um/a subdiretor/a e/ou secretário/a docente; um/a diretor/a administrativo/a e financeiro/a; um conselho pedagógico.

Só para constar, segundo Despacho n.º 47, 2013, cap. I, arts. 2.º e 3.º, os “serviços administrativos enquanto unidades operacionais vocacionadas para o apoio e procedimentos administrativos da escola” “aplica-se às escolas públicas de ensino secundário”. Trata-se de decisão emanada do Despacho n.º 38/GMEC/2010 que preconizava “uma maior autonomia das escolas”. Este serviço encontra-se sob as orientações do/a diretor/a da escola.

Como forma de distinguirmos e compreendermos melhor as especificidades dos elementos da direção das escolas secundárias em STP, apresentamos no quadro que se segue os órgãos da direção de escola, em particular, o/a diretor/a, o/a subdiretor/a e o/a diretor/a administrativo e financeiro. Vamos destacar algumas das principais competências que se esperam dos elementos do órgão da direção, mobilizando o DRSTP n.º 68 – 30 de Junho de 2011 e Despacho n.º 47, 2013.

Quadro 2: Competências dos órgãos de direção de escola em STP

Órgão da Direção	Competências
Diretor/a	Ser competente ou ser capaz de “reforçar a liderança da escola e de gerir com maior eficácia; Zelar pelo cumprimento das normas legais e da política educacional definida pelo Ministério da Educação; [...] Zelar pela conservação do património do seu cargo; Presidir, [...] acompanhar e orientar a preparação metodológico; Implementar, junto à comunidade educativa, normas de gestão participativa com observação às normas legais; Esclarecer a comunidade educativa sobre as finalidades, objetivos e benefícios a que se propõe a associações de apoio à escola; [...] Zelar pelo cumprimento do seu plano de trabalho e da Direção do Ensino; [...] Prestar informações à Direção do Ensino [...] e aos seus superiores hierárquicos; [...] Incrementar e participar com os professores na elaboração e avaliação do projeto educativo da escola e do estabelecimento; Estar atento às relações entre o corpo docente, discente assim como às relações entre a escola e a comunidade; Ajudar na “melhoria do processo de ensino/aprendizagem;

	<p>Criar espaços de recreação, participação e exercício da cidadania; Oferecer ao corpo docente e aos demais funcionários orientações e subsídios do desenvolvimento social, visando à criação de um ambiente socioeducativo; Realizar visitas técnicas e de apoio aos professores; Avaliar o desempenho dos professores e dos auxiliares educativos; Elaborar relatórios concernentes ao funcionamento escolar; [...]</p> <p>Zelar pelo cumprimento do horário na sua instituição;</p> <p>Elaborar a estatística de acordo com situações pontuais e com a devida periodicidade;</p> <p>Controlar regularmente os planos de aulas dos professores; Representar a escola; [...]</p> <p>Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; [...]</p> <p>(cf. DRSTP n.º68 – 30 de Junho de 2011, secção III, art. 17.º).</p>
Subdiretor/a	<p>Coadjuvar o Diretor nas suas funções de direção</p> <p>Substituir o diretor na sua ausência;</p> <p>Conhecer e aplicar as normas e regras superiormente estabelecidas; [...]</p> <p>Dar aulas; [...]</p> <p>Dirigir o trabalho da secretária e mantê-lo atualizado e organizado;</p> <p>Realizar visitas técnicas e de apoio aos professores;</p> <p>Organizar e arquivar os processos dos alunos;</p> <p>Controlar regularmente os cadernos diários dos alunos da escola e os livros de sumário; [...]</p> <p>Elaborar a estatística de acordo com situações pontuais e com a devida periodicidade; [...].</p> <p>(cf. DRSTP n.º68 – 30 de Junho de 2011, secção III, art. 18.º)</p>
Conselho Pedagógico	<p>Dar a conhecer o Projecto Educativo; b) Coordenar a acção educativa e superintender as actividades curriculares; c) Manter o necessário contacto com os alunos, suas famílias e pessoal docente; d) Tomar conhecimento da assiduidade dos professores e alunos; e) Elaborar o calendário das aulas de superação e de actividades extra - curriculares em colaboração com todos os professores; f) Coordenar o desenvolvimento do trabalho geral dos professores; g) Orientar e desencadear procedimentos após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais; h) Desencadear procedimentos de promoção do sucesso escolar do aluno: planos de actividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos (cf. RIES, 2015, art. 11º).</p>
Diretor/a administrativo e financeiro	<p>Organizar, coordenar e executar a actividade administrativa em todas as áreas funcionais;</p> <p>Dirigir e orientar os funcionários afetos ao sector administrativo no exercício diário das suas tarefas;</p> <p>Participar no Conselho Administrativo;</p> <p>Preparar e submeter a despacho do Director todos os assuntos administrativos e financeiros respeitantes ao funcionamento da escola;</p> <p>Zelar pela conservação das instalações, do material e dos equipamentos;</p>

	Propor medidas tendentes à modernização e eficácia dos serviços administrativos; Propor ao Director planos de formação do pessoal administrativo; Cumprir e fazer cumprir as orientações do Director. (cf. Despacho n.º 47, 2013, cap. I, art. 12º)
--	--

4. Enquadramento político-normativo da “Gestão Democrática”: Uma relação entre São Tomé e Príncipe (STP) e Portugal

São Tomé e Príncipe, enquanto País, após a independência em 1975, viveu momentos políticos conturbados, um período de crise financeira, crise de recursos humanos qualificados, pessoas não formadas em vários sectores: na educação, na saúde entre outros. Na altura, o Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe – Partido Social Democrata (MLSTP-PSD) que estava no poder era de cariz marxista durante vários anos manteve um regime de partido único.

Nos finais do século XX, inicia-se a transição para um sistema democrático multipartidário permitindo uma abertura política e que fez surgir vários partidos políticos, o que originou vários conflitos político-partidários que conduziram a uma sucessiva instabilidade política agravando a crise económica no País. Estas tensões políticas repercutiram-se negativamente na educação, traduzindo em “depreciação da qualidade da educação” (Bonfim, 2003, p. 13), não permitindo ajustar o sistema educativo “às novas realidades emergentes dessas mudanças, nem às novas exigências de desenvolvimento decorrentes das mesmas” (*ibid.*).

No entanto, a ligação longínqua e indiscutível que existe entre Portugal e PALOP ou África lusófona, uma relação de construção histórica, social, cultural e política, mesmo depois da independência em 1975 este vínculo prevaleceu, particularmente, com STP, um ano depois, estabeleceu-se um Acordo Geral de Cooperação e Amizade entre estes dois Países. A partir deste Acordo surgiu nos anos seguintes outros acordos relacionados com comércio, cultura, transportes marítimos e migrações. Este laço permitiu que Portugal continuasse a apoiar e a exercer uma grande influência em STP, intervindo na educação, na saúde entre outros sectores.

Como referência temos a Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento¹² (Instituto Camões) que é um vetor chave da política externa portuguesa, que assenta num consenso nacional alargado entre as principais forças políticas e a sociedade civil, tendo

¹² Ver <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa>

como objetivo a erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável dos Países parceiros, num contexto de respeito pelos Direitos Humanos, pela democracia e pelo Estado de direito. Esta Cooperação tem como prioridade central os PALOP, devido às relações privilegiadas em termos socioculturais e históricos, definindo dessa forma, objetivos e prioridades ao nível da educação, da economia, da diminuição dos níveis de pobreza, da própria sociedade civil, da saúde, de infraestruturas ao nível de abastecimento de água e redes de saneamento básico essenciais a condições mínimas de vida.

A relação entre STP e Portugal destaca-se, particularmente, no contexto educativo e as semelhanças entre estes dois Países enquadram-se no que se refere à forma de administração e de governação democrática das escolas, iniciados a partir do período antes de 25 de Abril de 1974, relembrando-se que em STP antes da independência, e mesmo depois dela, prevalecia uma administração educacional fortemente centralizada, burocrática e controlada. O mesmo se passou em Portugal, segundo Ventura, Castanheira e Costa (2006), em um estudo feito sobre “*Gestão das escolas em Portugal*”, referem que antes da revolução de 1974, “as escolas não tinham autonomia e a participação dos professores, pessoal não-docente e alunos na tomada das decisões que afetavam a vida quotidiana da escola era praticamente nula” (*id.*, p. 128). No período que se seguiu imediatamente à revolução de 25 de Abril de 1974, que veio acelerar o processo de independência dos PALOP, ocorreu uma série de mudanças bastante significativas no sistema educativo português, particularmente, na administração educacional, que se refletiu também em STP. Neste momento em Portugal procurou-se promover uma maior participação de diferentes autores no contexto escolar (*id.*). Numa primeira fase (1974-1976), “conhecida como período de auto-gestão, o poder encontrava-se dentro das escolas” (*id.*, p. 128). Em 1976, “o Decreto-Lei n.º 769-A/76 estabelecia a *gestão democrática* da escola ao definir as estruturas colectivas de decisão eleitas pelos professores” (*id.*, p. 128). Este decreto veio estabelecer nas escolas uma estrutura composta por três órgãos de gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo que por sua vez, ainda hoje, tem influenciado muito a gestão das escolas portuguesas (*id.*). Anos depois, em 1986:

O Governo promulgou a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) a qual, para além de defender uma maior autonomia para as escolas e a descentralização das decisões e procedimentos no que diz respeito ao sistema educativo, proclamava um maior envolvimento da comunidade (*id.*, p. 130).

Uma forma de gerir a escola mais democraticamente em Portugal que foi resultado de uma revolução, como observou com pertinência Stephen Stoer (1986, p. 153), “a revolução impôs ao Estado a gestão democrática nas escolas” (cit. por Lima, 2014, p. 1069). Em 1991, com o Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio, em Portugal, reforçaram-se os princípios da gestão democrática das escolas estendendo-os a todos os intervenientes implicados no processo educativo, procurando conciliar a democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade (Mezzari, 2016), procurou-se compatibilizar as políticas educativas nacionais com aquilo que são os interesses próprios dos estabelecimentos de educação e ensino. Mais tarde, com o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, decretou-se a autonomia da escola justificando no preâmbulo que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”. Buscava-se afirmar uma administração educativa “centrada na escola em que se estabelece um equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projetos, [valorizando] os diversos intervenientes no processo educativo, [como:] professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local” (Decreto-Lei nº 115-A/98, Preâmbulo), e um dos requisitos para garantir a autonomia na escola é a criação e a existência destes três documentos nas escolas:

O projeto educativo que orienta a questão educativa da escola e onde deve conter os princípios, valores, metas e estratégias aos quais a escola se utiliza pra cumprir seus objetivos educativos;

O regulamento interno que define as normas de funcionamento da escola, da sua gestão e administração, da orientação e serviços de apoio e também, deve apresentar os direitos e deveres de toda a comunidade escolar;

O plano anual de atividades que de acordo com o que preconiza o projeto educativo, defini os objetivos, a organização e a programação das atividade de acordo com os recursos envolvidos.¹³

(Decreto-Lei n.º 115-A/98, cap. I, art. 3.º alíneas, a, b, c)

Estes três documentos constituem os instrumentos do processo de autonomia das escolas, que ao elaborá-los e ao operacionalizá-los, obedece ao princípio da “democraticidade da participação de todos intervenientes no processo educativo de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e de ensino” (*id.*, art. 4º alínea a). Se formos ver o Regulamento Interno das Escolas Secundárias de STP: de 2015, encontramos que esses documentos são suportes que “contêm as orientações

¹³ Como referimos anteriormente vai de encontro ao definido no Regulamento Interno das Escolas Secundárias de STP de 2015.

gerais da ação educativa e pedagógica emanadas pelo Ministério tutelar da Educação bem como as de iniciativas de cada escola” (RIES, 2015, cap. II, art. 4.º, alínea 1). Isto só enfatiza a tese de que o sistema educativo de STP tem a sua estrutura básica no sistema educativo português.

Em síntese, todos estes acontecimentos que ocorriam em Portugal: a revolução de 24 de Abril de 1974 que se repercutiu na independência dos PALOP; o período da normalização que se estendeu até 1986 no qual houve a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal que inicialmente foi “marcado por uma racionalidade técnica na decisão política, nomeadamente, por meio do reforço das estruturas e dos processos de planeamento” (Barroso, 2003, p. 68), tendo em conta a crise financeira que atravessava o País, neste contexto agitado, é neste mesmo período ocorreu e processou-se em 1986 a integração de Portugal na Comunidade Europeia.

Toda esta série de eventos refletiam-se no sistema educativo de STP, apesar de se refletirem com algumas diferenças dadas as complexidades do local, pois enquanto em Portugal a gestão democrática das escolas e a autonomia da escola iam-se construindo, em STP atravessava-se um período de crise política e financeira agravando-se com uma notória escassez de recursos, especialmente, recursos humanos, falta de estabelecimentos escolares entre outros problemas. Tendo em conta esta situação e o acordo de cooperação entre os dois Países, Portugal intervém no sentido de apoiar STP no sector educativo, na reforma na Estruturação Curricular, na Administração Escolar, e no Sistema de Ensino. Durante toda a década de 90 e nos primeiros anos do século XXI o sistema educativo de STP esteve estruturado de acordo com o Decreto-lei nº53/88 (cf. Instituto Marquês de Valle Flôr, 2013; Pontes, 2008).

Em STP, dadas as mudanças dos tempos “o Decreto-Lei n.º 53/88 [...] mostrava-se desajustado ao atual contexto socio-político e económico” (cf. Lei de Bases nº2/2003, Preâmbulo), assim, com o apoio de Portugal, em 2003, promulgou-se a Lei de Bases nº2/2003 que trouxe algumas melhorias ao sistema educativo do País, particularmente, na administração e na gestão da escola.

Portanto, não nos admira encontrar na Lei de Bases n.º2/2003 do sistema educativo de STP muitas semelhanças com a de Portugal, particularmente, a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86. Por exemplo: ambas pautam pelos mesmos princípios organizacionais:

[...]

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção ao meio comunitário e níveis de decisão eficientes;

[...]

k) Contribuir para desenvolver o espírito e práticas democráticas, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo em especial os alunos, os docentes e as famílias;

[...]

(cf. Lei de Bases nº2/2003 de STP, cap. I, art. 3.º)¹⁴

Todavia é preciso ressaltar que a política portuguesa está inserida numa dimensão Europeia, procurando acompanhar o que acontece noutros Países europeus, em especial no que toca a políticas de autonomia e da liderança escolar. Estas novas expectativas de tornar as escolas mais autónomas visa dar aos professores mais flexibilidade para a melhoria do seu trabalho, atribuindo-lhes maior responsabilização e avaliação dos seus trabalhos, como é demonstrado no Decreto-Lei n.º75/2008 cujo objetivo principal é o reforço da autonomia das e nas escolas (Peixoto, 2012).

Ainda assim, é importante ressaltar que a política da autonomia da e nas escolas não tem sido desenvolvida da mesma forma em todos os Países europeus. Segundo Peixoto (2012), “os Países do Norte e do centro da Europa promoveram a descentralização a par do processo de expansão da instrução escolar. Enquanto, nos Países do Sul da Europa, o ponto de partida foi uma forte centralização” (*id.*, pp. 18-19). Todavia a política administrativa da educação na Europa tem “tendências diferenciadas para a introdução da descentralização ou da desconcentração” (*id.*, p. 19).

Em Espanha [...] aproximou-se dos sistemas educativos de tradição federal do centro europeu, ao lado da modesta descentralização preconizada pela França e da quase inexistente descentralização italiana. Em Portugal assistimos a uma tradição centralista de discurso retórico em torno da descentralização e da autonomia que mais não fez do que incentivar uma recentralização do Estado à distância (Peixoto, 2012, p. 19).

STP como tem uma estrutura legislativa baseada na de Portugal, especialmente, a Lei de Bases do sistema educativo e também com tem sido apoiado por Portugal, particularmente, a nível da educação, também tende a acompanhar Portugal nesta tradição centralista, apesar do seu princípio geral da administração do sistema educativo esteja assente no “pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, nomeadamente, no domínio da

¹⁴ Ver também Lei de Bases do Sistema Educativo Português n.º 46/86 em <https://dre.pt/application/conteudo/222418>

formação social e cívica” (cf. Lei de Bases nº2/2003 de STP, cap. VI, art. 42º, alínea 1). Espera-se que o funcionamento do estabelecimento educativo e de ensino seja orientado por uma perspectiva de gestão democrática, em que as escolas dos diferentes níveis de ensino se orientam por uma perspectiva de integração comunitária que por sua vez, se norteia por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo (cf. *id.*, cap. VI, art. 44º, alíneas 2 e 3) e, no que diz respeito à direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, que seja “assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso, segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino” (cf. *id.*, cap. VI, art. 44º, alínea 5). Tudo isso é uma repercussão das políticas educativas portuguesas de administração e de governação democraticamente das escolas no sistema educativo de STP.

Entretanto, é preciso percebermos que a gestão democrática das escolas:

É uma complexa categoria político-educativa, uma construção social [que envolve] dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares (Lima, 2014, pp. 1069-1070).

Contudo é preciso termos também em conta que “a autonomia situa-se num outro campo epistemológico [...] as capacidades individuais ou colectivas de agir e por isso abrange um acervo de significações muito mais complexo e diversificado” (Fernandes, 2005, p. 53). O conceito de autonomia na sua complexidade presta-se a diversos entendimentos e quando aplicado à gestão democrática pressupõe eventualmente mais participação de todos na escola.

Síntese

STP, este País pequeno e insular, localizado no Golfo da Guiné na linha de equador, foi uma das colónias portuguesas que teve a independência em 1975. Apresenta uma vulnerabilidade económica, provocada pelo seu isolamento, pela falta de pessoas formadas em diversas áreas, desde a educação, ao direito, à agronomia. No que diz respeito ao sistema educativo, tem um sistema de ensino organizado em Pré-escola; Ensino Básico (1º e 2º ciclos); Ensino Secundário (1º e 2º ciclos) Ensino Superior.

Relativamente à organização do sistema administrativo da educação, temos no topo os principais órgãos do Ministério da Educação em seguida temos os serviços do

Ministério da Educação (DGAE, DEB, DES ...) que são responsáveis pelas escolas e instituições tuteladas.

A comunidade educativa, particularmente, das escolas secundárias são constituídas por várias equipas organizadas hierarquicamente, órgão da direção (diretor/a; subdiretor/as e/ou secretário docente; Chefe de serviços administrativos e financeiros e conselho pedagógico); professores, alunos, funcionários não docentes, pais e encarregados de educação. Estas equipas são orientadas e têm como suporte os documentos oficiais (currículo nacional, regulamentos internos, planos anual de atividades, ...) emanados pelo Ministério da Educação que para sua concretização conta com as iniciativas dos elementos da comunidade educativa de cada escola.

Aos/às diretores/as, particularmente, compete-lhes dirigir e representar a escola, promover e coordenar a elaboração do plano de atividades, responsabilizar-se pela gestão económica e financeira da escola e responder perante o Ministério tutelar de Educação e aos/às subdiretores/as compete coadjuvar o Diretor nas suas funções de direção e substituí-lo na sua ausência (cf. DRSTP n.º68 – 30 de Junho de 2011). De acordo com a Lei de Bases n.º 2/2003, os estabelecimentos de educação e ensino “orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária” (Lei de Bases nº2/2003, cap. VI, art. 44.º, alínea 2). A direção de cada estabelecimento de ensino “é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos pelos representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados” (*id.* alínea 5). Todavia, os/as (sub)diretores/as são nomeados/as pelo Ministério da Educação. Conforme o DRSTP n.º 68 – 30 de Junho de 2011, “o diretor deve ser recrutado de entre docentes do ensino público, com formação pedagógica e experiência de serviço suficiente” (Secção II, art. 14.º, alínea 2). Os/as (sub)diretores/as tem como principal objetivo “reforçar a liderança da escola e de gerir com maior eficácia” (*id.*, alínea 3) a organização escolar, para tal, “é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos sectores curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (*ibid.*).

Normativamente, a política de administração educativa em STP enquadra-se numa política de descentralização, ao mesmo tempo, desconcentração, e diversificação de estruturas e de ações educativas de modo que a haja a participação das populações. Trata-se de uma gestão em que se apela à inserção da comunidade nos níveis de decisão eficientes, procurando integrar todos os intervenientes no processo educativo em especial os alunos, os docentes e as famílias. Normativamente, as políticas administrativas e de

gestão das escolas de STP assemelham-se muito às de Portugal, embora a política portuguesa esteja inserida numa dimensão Europeia.

No entanto, essa semelhança justifica-se pelos fatores histórico, económico, social e político. Como referência temos a Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento (Instituto Camões) que tem como prioridade central apoiar os PALOP ao nível da educação, da economia, da diminuição dos níveis de pobreza, da própria sociedade civil, da saúde, de infraestruturas ao nível de abastecimento de água e redes de saneamento básico essenciais a condições mínimas de vida. Esta Cooperação deve-se aos laços de proximidade construídos e às relações privilegiadas em termos socioculturais e históricos entre esses Países.

CAPÍTULO II – PERSPETIVAS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR

Introdução

Para este capítulo trazemos a temática da administração como forma de compreendermos globalmente as teorias da administração educacional e da gestão escolar, antes de abordar as perspectivas e modelos de organização da escola. Vamos refletir sobre as problemáticas da centralização, associada a uma lógica mais burocrática inspirada em princípios hierárquicos, uniformizadores e de controlo e a descentralização e regionalização que assentam nos princípios da autonomia, da democracia, da participação, da cooperação na administração e na gestão e na liderança escolar. Como referiu Carvalho (2014, p. 12), “a centralização, a descentralização e a autonomia veiculam diferentes relações de poder preconizados por algumas reformas educativas que ao longo do século XX e XXI se implementaram [ou tendem a implementar] ” na administração educacional.

1. Conceções políticas e poderes na administração educacional e escolar

Segundo Paro (1988, p. 18), “a administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade”. O termo vem “desde o Egito antigo, antes mesmo de se pensar em empresas e organizações” (Paschoalino, 2017, p. 106) e aparece “na temporalidade associado à ‘prática centralizadora e tradicional’” (*id.*, p. 104). Num sentido mais amplo, “administração é a utilização racional de recursos para realização de fins determinados. [...] [configurando-se] como uma atividade exclusivamente humana, [na medida em que] somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos” (Paro, 1988, p. 18). Trata-se de uma atividade necessária à vida do homem que consiste na utilização racional dos recursos humanos e materiais, adequando-os aos fins visados, isto é, dentre os meios disponíveis, selecionar aqueles/as que melhor se adequam às atividades a serem realizadas. Uma atividade essencialmente coletiva necessária para a realização e concretização de um objetivo, na medida em que o homem precisa de coordenar uns com os outros para atingir os seus objetivos. Como afirmou Chiavenato, (1979):

A atividade administrativa é uma atividade grupal. As situações simples, nas quais um homem executa e planeja o seu próprio trabalho, [...], porém, à medida que essa tarefa se expande até ao ponto em que se faz necessário o esforço de numerosas pessoas para levá-lo a cabo, a simplicidade desaparece, tornando necessário desenvolver processos

especiais para a aplicação do esforço organizado em proveito da tarefa do grupo (cit. por Paro, 1988, p. 23).

O que quer dizer que a ação de administrar não é uma ação ou atividade isolada, e sim coletiva na medida que se encontram vários interesses envolvidos, o que implica dizer que administrar requer a participação e emancipação dos sujeitos envolvidos. Conforme a perspectiva de Paro (1988, p. 24), “a administração pode ser vista tanto na teoria quanto na prática, como dois campos que se interpenetram: a racionalização do trabalho e a coordenação”. Primeiro refere-se “às relações homem/natureza no processo administrativo” (*id.*, p. 23), quer isto dizer, a utilização de recursos materiais e conceptuais que são utilizados de maneira racional com vista à realização de objetivos. O segundo “tem a ver com as relações dos homens entre si” (*ibid.*), isto é, o “emprego racional do esforço humano coletivo” (*ibid.*), entendido, também, como *o recurso humano*¹⁵. Neste campo de cooperação, o homem deve ser visto não “como recurso, como meio, mas como fim, [porque, ao considerá-lo] como fim implica tê-lo como sujeito e não como objeto no processo em que se busca a realização de objetivos” (*id.*, p. 25).

Todavia, nem todas as teorias e práticas consideram ou fazem da administração uma atividade coletiva, isto porque, “numa sociedade de classes, a administração [tende a atender] as conveniências dos grupos detentores do poder na sociedade” (*id.*, p. 24). Tratando-se de uma forma de reproduzir “lógicas burocráticas, inspiradas em princípios como hierarquia, uniformidade e controlo” (Formosinho, 2005a, p. 12) que, geralmente, priorizam “soluções racionais para resolver problemas, em detrimento de seus aspetos humanos e sociopolíticos” (Sander, 1982, cit. por Paschoalino, 2017, p. 108).

No contexto educativo e em Portugal, as teorias da administração educacional têm vindo a ser mais estudadas desde os anos 50 do século XX. Segundo Barroso (1995; 2005), essas teorias podem ser distinguidas em três períodos: Num primeiro período, a partir dos anos 30, a administração educacional encontrava-se sob a influência das técnicas da gestão científicas das empresas. No segundo período, dos anos 50 aos anos 70 do mesmo século, marcado com o aparecimento do ‘*New Movement*’ tentou construir-se uma teoria específica da administração educacional querendo diferenciá-la da empresarial, ou seja, tentou passar-se da ‘*prática da administração da educação*’ para

¹⁵ Atenção à expressão “*recurso humano*”, porque na prática pode “referir-se às próprias pessoas como recursos utilizados para atingir objetivos de outros - essa expressão precisa ser entendida no sentido específico de *recurso do homem e não do homem como recurso*” (Paro, 1988, p. 25). Pois, quando se utiliza o homem como recurso, quer dizer que ele é tratado não como homem, mas sim, como simples parte indiferenciada da natureza, ou seja, reduz-se à condição de coisa/objeto a ser manipulado. Por isso, é fundamental que a relação dos homens entre si seja de cooperação e não de dominação (*id.*).

uma ‘*teoria de administração educacional*’, em que se recorreu às ciências sociais e à teoria das organizações. No terceiro período, a partir dos anos 70, marcado pela críticas de Greenfield entre outros autores, ao ‘*New Movement*’ e pela apresentação de sistemas alternativos, procurou-se implementar uma dimensão ética para a administração educacional, pluralismo teórico, metodológico e disciplinar, apesar destes domínios não se confirmaram naquele período. Nas nossas leituras, percebemos que as teorias sobre administração educacional tendem a variar tendo em conta as dimensões e as perspetivas dos autores.

As atividades administrativas estão vinculadas ao exercício de poder decisivo e às formas de governar que tendem a ser de «*mandar e obedecer*». Mandar no sentido de “atribuir uma ocupação, [ou seja], marcar uma linha de conduta [que impeça] o capricho” (Carvalho, 2014, p. 22) que são regras e objetivos que põem em funcionamento a organização escolar e também mantêm em sintonia os membros que executam as políticas definidas pelo Estado. Neste âmbito, o controlo é exercido por parte do administrador, Estado/Ministério de Educação e é entendido como “um modo de garantir a obediência à lei e cumprimento das ordens” (*id.*, p. 27).

Assim sendo, a administração educacional compreende a política educativa, as formas de organização, as atividades de gestão e de liderança a todos os níveis, tendo a responsabilidade de formular políticas educativas e de propor formas de organização e de governação de escola e, a administração escolar consiste no “exercício de funções de direção e de gestão administrativa e pedagógica nos estabelecimentos de educação e ensino” (Barroso, 1997b, p. 97). Deste modo, a organização da escola enquanto local¹⁶ de concretização das políticas educativas, o termo “*administração escolar*” tende a associar-se a “*gestão escolar*” como sinónimo, referindo-se a operacionalização ou a execução das políticas previamente definidas que orientam o funcionamento da escola para alcançar as suas metas negociadas ou impostas. Como refere Carvalho (2014, p. 27), “muitas das decisões que ocorrem nas organizações são baseadas em regras de âmbito formal que definem procedimentos a seguir”, cabendo ao/à diretor/a, enquanto gestor e líder da organização escolar, zelar pela adequação de meios para atingir os objetivos

¹⁶ O termo local tem sido alvo de interesse, “a partir do último quartel do século XX (em particular nos Países de tradição centralista, como é o caso de Portugal), um lugar “mítico”, regenerador das políticas públicas de educação” (Barroso, 2013, p. 13). Considerando a “proliferação de noções, como autonomia, participação, comunidade, território, contrato, projeto e parceria, bem como surgimento de novas abordagens das políticas e da ação educativas, expressas pelas ideias de descentralização, territorialização e contratualização” (F. I. Ferreira, 2004, p. 61). Nesta ótica, o local revela-se “simultaneamente como lugar de aplicação, de participação, de interdependência e de concorrência, no confronto de lógicas tão distintas, como as que tentam preservar o papel e a ação do Estado [no sentido de diminuir a sua intervenção] (Barroso, 2013, p. 14).

definidos pela Administração Central/Ministério da Educação. É relevante ressaltar que ao definirmos:

Os objetivos social, político e educativo da administração escolar, [estamos a aproximar da sua] finalidade pedagógica que integra diversos propósitos, designadamente a formação da personalidade, transmissão e apropriação de saber e cultura, que devem ser pensados de forma articulada (Carvalho, 2013, p. 216).

Esta articulação é condição fundamental “para o estabelecimento da gestão democrática que se assume enquanto processo colectivo de decisão” (*id*, p. 217), nesta racionalidade pressupõe-se que o conceito de administração não deva ser reduzido ao processo decisório e sim que inclua “ ‘tanto princípios de organização que assegurem decisões corretas, como princípios que asseguram uma ação efetiva’ (Simon, 1971, p. 1), porém, sem que a tomada de decisão seja exclusiva daqueles que se situam no nível mais alto, cabendo aos outros a mera execução do que lhes foi comunicado” (*ibid.*).

Portanto, em oposição uma política administradora centralizadora muito apreciada no período liberal que prioriza uma administração escolar mais racional e eficiente (Carvalho, 2014), temos a política da descentralização na qual “a escola deve reger-se por uma linha democrática que sirva a democracia” (*id*, p. 27). Uma política administrativa de autonomia, de democracia e de solidariedade entre os/as fazedores/as da escola e da educação, na qual se tende a dar espaço e privilegiar as micropolíticas locais, criando hábitos de participação, ou seja, reconhecer as vozes dos atores que fazem e dão vida à escola, “*(trans)formam*” vida na escola e vivenciam de perto os seus problemas.

1.1. Problemáticas de centralização, descentralização e regionalização

Até ao século XVIII, o que vigorava na Europa era um sistema administrativo que não separava o poder executivo do poder legislativo e do judicial, não subordinava a administração pública ao direito (Formosinho, 2005a). Todavia, com a Revolução Inglesa e com a Revolução Francesa, assistiu-se a alterações radicais aos mais diversos níveis da administração pública. Dessas alterações, surgiram tempos modernos marcados por grande “revolução intelectual, moral e todos os seus componentes demográficos, sociais, económicos, técnicos e científicos” (E. Ferreira, 2012, p. 23), o que veio enriquecer o discurso em torno da modernidade. Foi neste contexto que nasceu o “Estado de Direito” (Formosinho, 2005a) em que o Estado elabora um conjunto de leis que regulam todas as ações de todos os cidadãos na sociedade, estes estão submetidos às leis como forma ou

condição de viverem na sociedade. Ainda neste período, um dos conceitos que influenciou e destacou foi a democracia. Esta alargou-se ao “âmbito social, económico e cultural, deixando de estar configurada à democracia política [...] passando a assentar na ideia de liberdade, igualdade e de participação de todos na vida coletiva” (Carvalho, 2014, p. 43).

No entanto, os sistemas administrativos modernos do mundo ocidental evoluíram separadamente, dentro do mesmo paradigma do Estado de Direito. Uns seguiram uma tradição descentralizada e outros seguiram uma tradição centralizada (Formosinho, 2005a). Como refere E. Ferreira (2012, p. 23), os “modos de vida e de organização social que emergiram [...] adquiriram subsequentemente uma influência mais ou menos universal, estando presentes na definição os fatores da temporalidade, do espaço geográfico”. No que diz respeito ao sistema administrativo, “Portugal seguiu a tradição Francesa e adotou [...] um sistema [...] centralizado” (Formosinho, 2005a, p. 14). Um sistema centralista que também se enraizou nas suas antigas colónias que hoje são Países independentes. Uma forma de conceber e de fazer políticas educativas que tende a ser pela uniformidade, impessoalidade, pela autenticidade e pela “dominação em seu sentido específico [assumindo uma] estrutura hierárquica [que afasta] qualquer resquício de poder paralelo [que venha transformar no] impedimento à ordem autoritária realizada pelas elites” (Carvalho, 2014, p. 44).

Fase aos desafios contemporâneos, anseia-se por “um Estado diversificado, regional ou globalizado, [...] cuja preocupação é servir as pessoas [como forma de permitir uma melhor] qualidade de vida e maior democratização” (E. Ferreira, 2012, p. 38). É neste cenário que os termos descentralização e autonomia tendem a ser recorrentes nas políticas de administração da educação, justificando-se pelo facto de:

Por um lado, a descentralização [...] criar condições para a construção e a consolidação da autonomia e possibilitar um contexto para ela reivindicar um espaço mais lato. Por outro lado, a autonomia, além de ser uma condição *sine qua non* para que a descentralização não fique apenas nos textos legais sem aplicação no terreno escolar, é que dá corpo à dinâmica local com repercussões na forma como a descentralização é interpretada e aplicada. (Fernandes, 2005, p. 52).

A descentralização, segundo Barroso (2013), de um modo geral, procura atingir os seguintes objetivos: “aproximar o local de decisão do local de aplicação; ter em conta as especificidades locais; promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão; reduzir a burocracia estatal; libertar a criatividade e desencadear a inovação pedagógica” (*id.*, p. 17), para além de encurtar a distância entre os problemas e quem os

decide, de implementação de normas que se adequam ao local, evitando rigidez da decisão *a priori*, de decisões que são tomadas por quem conhece, sente e vivencia as tensões do local, reduzindo assim a intervenção do Estado, especialmente, ao nível de tomadas de decisão, emancipando uma gestão democrática e participativa no local. Outro aspeto a ter em conta é a prestação de contas¹⁷, que se baseia nos resultados e não no cumprimento das normas burocráticas, típica do modelo centralizador (Formosinho, 2005a). Por outras palavras, de uma forma mais objetiva:

O acompanhamento dos obstáculos que se colocam no processo educativos tem que ser identificados e tratados conforme a sua magnitude, no espaço e no momento em que ocorrem. Para que possa existir decisão acertada, quer dizer, que responda efectivamente à especificidade dos problemas que se colocam no acto educativo, é absolutamente imprescindível e necessária a liberdade de escolha (Brás & Gonçalves, 2018, p. 197).

Esta perspetiva de repensar a escola só é possível se houver políticas educativas sérias que promovam democracia e autonomia da e na escola, de forma a termos uma escola mais democrática, onde todos os envolvidos no processo educativo possam sentir comprometidos com o processo e ser parte da organização escolar, contrapondo a ideia de que a escola seja somente um espaço de transmissão de informação, onde cada um, individualmente, só tem que se ocupar com o que lhe foi incumbido para transmitir.

O outro conceito a que se associa a descentralização é a regionalização. Este é utilizado em alguns Países que têm algumas regiões separadas por mares, as chamadas zonas metropolitanas. No caso de Portugal, temos as ilhas da Madeira e dos Açores. Em São Tomé, temos a ilha do Príncipe. Estes territórios são regulados pelo Estado. Em STP, a região autónoma do Príncipe tem a Direção Regional do Príncipe “com a finalidade principal de assegurar, a nível regional, a orientação, coordenação e apoio aos estabelecimentos de educação e ensino” (Ministério da Educação, 2012a).

A política da descentralização e da regionalização tem como objetivo central fazer com que a decisão seja tomada no local, ou seja, “*decisão no local*” (Carvalho, 2017, cit. por Brás & Gonçalves, 2018). Como disse Entrevistado A, “a educação é essencialmente local” (p. 2) no sentido de que:

O problema da educação [seja] pensado a partir dos seus actores. Deslocar a decisão para a escola, fugindo à lógica burocrática dos gabinetes, aumenta a responsabilidade de quem decide e faz apelo a uma elevação da sua formação. A complexidade da

¹⁷ Num modelo burocrático, trata-se da “verificação da conformidade normativa”; “uma apreciação positiva do mero cumprimento das regras formais, mesmo que este contrarie os fins instituídos” (Formosinho, 2005b, p. 313), e qualquer suspeita do desvio destas regras devem ser reportados imediatamente. Como ainda ressalta o autor, essas normas “são previstas para contextos gerais que, muitas vezes, têm pouca aplicação à situação concreta [de cada contexto em particular]” (*id.*, p. 314).

educação tem que ser interpretada no “local” onde é praticada (Carvalho, 2017, cit. por Brás & Gonçalves, 2018, p. 197).

Geralmente, são as políticas administrativas educacionais que, de certo modo, fazem a “*cultura escolar*” que se associa a uma política administrativa centralista e a “*cultura de escola*” que se associa às políticas de descentralização e regionalização. Pois, política e socialmente falando, não podemos ignorar a dimensão *cultural escolar* e a dimensão *cultural da escola* (Barroso, 2005). Segundo este autor, há três tipos de abordagens sobre “cultura escolar”: A primeira é uma perspectiva funcionalista que tende a reduzir a escola como “simples transmissora de uma cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, económico e religioso) determina como substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens” (*id.*, p. 42); a segunda é uma perspectiva estruturalista produzida através “da modelização das formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.” (*ibid.*); a terceira é uma perspectiva *interaccionista* em que a “*cultura escolar*” é a cultura organizacional da escola. Aquela que é “produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes” (*ibid.*), isto é, não se trata da escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular.

2. Especificidade da escola e modelos de organização de escola

Será a escola um mero centro de reportar ou de transmitir conhecimentos e informações e/ou local de reproduzir “*gentes*” para satisfazer o mercado, como acontece com as demais agências de comunicação, e ou empresas? Certamente que não. Ela é muito mais do que isto. Porque o “educar envolve uma relação política entre sujeitos empenhados na construção de personalidades e de cidadãos autónomos” (Paro, 2010, p. 772). Como disse E. Ferreira (2017):

Boa educação não é a que acumula conhecimento é a que o traduz, não é a que nos exige adequação e subordinação normativa, mas a que nos permite interpretar e expressar novos entendimentos. A boa educação é exigente e não se reduz a escolarização, a interpretações, pode e deve ser a educação das invenções (E. Ferreira, 2017, p. 44).

A escola enquanto “edifício ou estabelecimento é onde se pratica a aprendizagem sistemática de pré-determinados ou ocasionais saberes” (Fonseca, 2000, p. 137), por isso é um local de construção e de transformações de saberes, personalidade e de decisões.

O desenvolvimento da escola é “marcado pelo transcurso da história da humanidade” (Revez, 2004, p. 21), desde “sua realização inicial como instituição familiar e como instituição militar, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto instituição religiosa para, mais tarde, se transformar em instituição estatal” (Costa, 1998 cit. por Lopes, 2012, p. 83). Uma vez que a escola pública está “atrelada ao Estado” (Meirieu, 2005, p. 23), cabe a este a responsabilidade de garantir as condições de escolarização de forma “mais equitativas possíveis a todos” (*ibid.*), de forma que todos os cidadãos têm direito à educação (Revez, 2004). Enquanto organização comprometida com o futuro da humanidade precisa “seguir as regras do momento; de outra forma, arrisca-se a não sobreviver” (E. Ferreira, 2012, p. 57). Trata-se de uma organização com uma especificidade própria que:

Não é apenas profissional, mas também cultural, isto é, que não tem em vista somente responder às evoluções profissionais e técnicas, nem às necessidades imediatas das empresas, mas formar, ao mesmo tempo, o produto, o homem e o cidadão, considerando o indivíduo sujeito activo da sua própria formação (F. I. Ferreira, 2004, p. 63).

Num estudo feito por Licínio C. Lima em 1992 numa escola secundária em Portugal, destacou-se a necessidade de encararmos a escola “como uma instância, simultaneamente hetero-organizada (locus de reprodução) e auto-organizada (locus de produção)” (cit. por Barroso, 2005, p. 32). Esta perspetiva ressalta “a importância do Estado e das estruturas macro-sociais” (*ibid.*) ao mesmo tempo que contraria “o monopólio da sua intervenção e as explicações de tipo meramente reprodutiva” (*ibid.*) a contemplar a relevância dos contextos locais e organizacionais nas políticas de administração educacional. Reprodução pelo facto das “instâncias de direção estarem situadas externamente, [onde] resulta abordagens teóricas de feição estruturalista, formalista e racional-burocrática” (Lima, 2011, p. 254), categorizado por “escola como reflexo” (*ibid.*), e como *locus* de produção ao julgar pela interação comunicacional produtora de conhecimento, pela reciprocidade, pela incessante troca de signos que ocupa toda sua extensão, categorizado por “escola como mediação” (*ibid.*), onde o aspeto relacional e comunicacional “intervém na relação entre meios e fins, revelando-se um *locus* de produção de orientações e de regras, e não apenas um *locus* de reprodução” (*ibid.*).

De acordo com Barroso (2005, p. 33), a escola tem uma:

Identidade própria, cujas estruturas, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo em que se integram, nem a serem vistos como simples somatório de ações individuais e grupais que desenvolvam no interior das suas fronteiras físicas (Barroso, 2005, p. 33).

No entanto, tendo em conta o seu carácter científico, político, social, económico, nem sempre é fácil encontrar argumentos sólidos que justificam aquilo que diferencia a escola de outras organizações (E. Ferreira, 2012). Por isso muitos tendem a defini-la e a compará-la com outras formas de organização tais como: empresa, mercado, laboratório de homem, comunidade educativa, entre outras imagens ou metáforas.

2.1. Imagens de escola

Tendo em mente que a escola é “*lugar de vários mundos*”, “*pluralidade de mundos*” “*organização polifónica*” (Estêvão, 2006a) e onde perpassam os princípios ou lógicas do mundo doméstico, industrial, cívico, mercantil e do mundo mundial, uma conexão abstrata e concreta de mundos que pode levar à “colonização de uns mundo por outros, conduzindo à homogeneização e dominação” (*id.*, p. 268), faz emergir várias imagens e definições da escola.

Enquanto local de (trans)formação do homem e também como um dos lugares de aplicação e expansão dos Direitos Humanos, segundo Estêvão (2002), na atual conjuntura, tem sido compreendida e comparada predominante como: “*empresa educativa*” tendo em conta os valores industriais que lhe são atribuídos, como: eficiência e eficácia, utilidade. Uma estrutura organizada e promotora de serviços “cuja função básica é servir os seus clientes” (Fonseca, 2000, p. 139). Esta tendência empresarial do sector educativo nota-se na medida em que é diluída “às finalidades sociais [...], que em grande parte, é plagiada do empresarial” (Carvalho, 2009a, p. 142).

Também é vista como “*mercoescola*” (escola como mercado), ao considerar os valores mercantis como: individualismo, competição, valor para os acionistas e concorrência. Estes elementos tendem a ganhar primazia como solução para a crise e para a alegada falta de qualidade da educação (Estêvão, 2002). Tendo em vista a catequização dos alunos nas prioridades do mercado, onde as leis do mercado tendem a impor-se aos direitos das crianças e dos jovens.

Temos ainda a perspetiva de escola como espaço de construção de cidadão, “*escola cidadã*”, tendo em vista os valores cívicos e a preocupação com a igualdade e a solidariedade e o interesse geral, preocupando-se com o direito ao acesso, sucesso e igualdade de condição que implica um sentido mais substantivo de justiça (*id.*). Uma perspetiva em que a educação “inter/multicultural ganha novo sentido [...] [ao] respeitar simultaneamente uma ‘*política da diferença*’ e a compreensão da educação como parte

integrante do ‘movimento para a solidariedade e justiça social’” (Stoer & Cortesão, 1999, cit. por Estêvão, 2006b, p. 8).

Considerando a dimensão organizacional, relacional e comunicacional da escola percebemos que ela é uma unidade social construída não apenas pela “ação humana [...], mas também em termos de manutenção e de reprodução” (Lima, 2006, p. 20). Trata-se do resultado de uma agência humana que ao mesmo tempo a constrange e a limita (*id.*). Aceitando o facto de que “a mudança e a qualidade do serviço que [a escola] presta à comunidade está intimamente dependente das vontades das pessoas e que são as pessoas nos seus quotidianos que estão, ou não, predispostas a construir a mudança desejada e enunciada” (Lopes, 2012, p. 85), concordamos que “o agir com interesse, com autonomia, com entusiasmo na vida quotidiana nas escolas” (E. Ferreira, 2017, p. 43) faz-se necessário nos tempos atuais.

A escola enquanto organização “reúne um conjunto de pessoas numa unidade social, regulamentada e em construção, específica e identificável, para a prossecução de determinados objetivos e relações a alcançar com várias influências” (E. Ferreira, 2012, p. 57). Onde atravessa diversos princípios e contextos estruturais diversos que nos leva a compreendê-la como sendo uma *organização polifónica*. Um mundo construído conforme os conhecimentos e os interesses das pessoas que definem as suas políticas e as que compõem e que lhe dão vida.

Mobilizando os estudos feitos por E. Ferreira (2012) e as teorias de organização escolar de (Lima, 1998), apresentamos os modelos de organização escolar são considerados os aspetos das políticas administrativas, de gestão e de liderança, especialmente, ao nível de poder e dos poderes dos autores, do conflito, da presença de ambiguidade e de imprecisão nos processos organizacionais, como forma de compreender as relações e interações vivenciadas na escola enquanto organização.

O modelo racional ou burocrático “assenta no consenso e na clareza dos objetivos organizacionais (que não constitui matéria relevante para discussão) e pressupõe a exigência de processos e de tecnologias claros e transparentes” (Lima, 2001, p. 21). Segundo E. Ferreira (2012, p. 59) “nenhuma organização é exclusivamente burocrática, mas é sempre em certa medida burocratizada, dado que a burocratização atinge todo o funcionamento regulamentado e institucionalizado, o que, em certa medida, “impede a construção de uma administração verdadeiramente democrática que considere a participação ativa de todos os atores organizacionais” (Carvalho, 2014, 44). Como alternativa de substituir o modelo burocrático, a autora E. Ferreira (2012) destaca o

modelo político considerando que este tende a ver o conflito como algo natural numa organização escolar e o poder partilhado, isto é, o bem-estar da escola é uma responsabilidade de todos e não somente dos líderes formais.

Contudo, conforme (Lima, 1998), o modelo político organizacional pode apresentar algumas dificuldades de aplicação pelo facto da escola pública ser controlada centralmente pelo Estado que procura uniformizar e homogeneizar tudo em nome de igualdade e da justiça social.

2.2. Escola, uma “organização comunicativa autónoma” E. Ferreira (2012)

A escola sendo uma organização “não se inscreve numa abordagem singular de um certo modelo teórico, mas numa abordagem plural que integre as multirracionalidades nela presentes. [E é isto que a torna] complexa, plural e dinâmica, [e nos impõe] uma leitura *multifocalizada* da sua realidade” (Brás & Gonçalves, 2018, p. 199). Vários são os modelos organizacionais de escola e consoante os autores que estudamos as teorias organizacionais enquadram-se em diversas tipologias: burocrático, político ou culturais.

Neste sentido, apresentamos um modo de conceber, de fazer e de viver na escola, segundo a perspetiva de E. Ferreira (2012), que é a referência à escola enquanto uma “organização comunicativa autónoma”. Uma perspetiva com a qual nos identificamos tendo em conta a perspetiva de gestão e liderança escolar em que nos posicionamos e que iremos desenvolver mais à frente. Essa conceção de organização escolar procura reconhecer e responder às “*racionalidades*” e multiplicidades dos desafios contemporâneos que advêm do interior da escola. Um contexto em que a comunicação se torna elemento “fundamental na atividade humana” (*id.*, p. 65), não apenas como processo de transmissão de informação, mas como uma “preocupação com a certeza e verdade do conhecimento em resultado de um constante perguntar e responder, numa atitude argumentativa que se manifesta na capacidade de refutação, disponível a outros pontos de vista” (Carvalho, 2013, p. 217). Comunicação tida como sendo um processo de produção, de partilha de subjetividade entre os sujeitos dentro e/ou fora da escola, uma “atividade que se concretiza na capacidade que o pensamento tem de indagar, no diálogo inter-subjectivo em que é manifestada a discussão argumentativa e a crítica das convicções adquiridas” (*ibid.*). Nesta atividade a reflexão “auxilia na procura das possibilidades do conhecimento e a linguagem [...] assume como meio por excelência desse conhecimento” (*ibid.*). E a escola é um local privilegiado de comunicações, onde

as pessoas na interação procuram realizar um determinado objetivo (Lima, 1998) e, por seu turno, é um centro de tensões e de conflitualidade que resultam da “interdependência de subjetividades do pensamento, da ação e do sentimento de diferentes pessoas ao interpretar a realidade social” (E. Ferreira, 2012, p. 64). Como ressaltou esta autora, escola é “um local de pessoas e de culturas, de desenvolvimento humano e de conhecimento, um espaço de comunicação e de diálogo, de saberes e de relação afetiva” (*id.*, p. 68). São estes aspetos que caracterizam a escola como uma organização comunicativa. Trata-se de:

Um colégio de pessoas e de comunicações ativas e (dia)lógicas. É, simultaneamente, uma ‘escola de sujeito’ (Touraine, 1998) e uma escola da comunicação. Enquanto organização educativa, uma escola em construção, entendida e valorizada pelas relações e disposições dos seus membros. Trata-se da escola enquanto organização educativa que valoriza o pensar, o agir, refletir, [e o reagir], a praxeologia de uma agência humana autónoma (E. Ferreira, 2012, p. 69).

Escola enquanto organização comunicativa associa-se à lógica da escola democrática e autonomia na medida em que tende a “reforçar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e de ensinar cada um a reconhecer o Outro na mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individualidade e à defesa de interesses sociais e valores culturais” (Touraine, 1998 cit. por E. Ferreira, 2012, p. 69). Trata-se de uma vivência em que se vai reconstruindo e recombinao a identidade, a cultura na medida em que vai participando e partilhando responsabilidades, pois a construção de uma escola democrática começa pela vivência da democracia e não por tê-la como teoria ou expressão que serve para colorir os discursos sobre a escola e a educação. Em conformidade com Costa (2000):

A escola não é só uma organização democrática, mas uma organização onde as práticas de democracia são objetivo da sua ação; não é só uma escola justa, mas uma organização onde há uma pedagogia da justiça; não é só uma organização aprendente [...], mas um contexto onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem, não só uma escola autónoma, mas [...] uma organização de pedagogia de autonomia (Costa, 2000, p. 27).

Esta forma de pensar e fazer a escola requer um ato de vontade, fazer com e por amor, ouvir o outro não como se o estivesse a fazer por obrigação, mas sim reconhece-lhe o direito de participar. Trata-se de valorizar a escola pública, de ter criatividade, autonomia, respeito pela liberdade individual e coletiva. Aspetos estes que potencializam uma comunicação assertiva, compreensiva e flexível dentro da organização escolar. Neste sentido, faz-se urgente construirmos “uma organização [educativa] democrática que normativamente se afirma como uma organização deliberativa e comunicativa,

mobilizadora de uma racionalidade comunicativa e emancipatória, promotora da democracia” (Estêvão, 2012, p. 275).

Estas são também as lógicas que E. Ferreira (2012) identifica ao defender “uma tendência mais emancipadora e democrática para a escola, moldada em complexos processos de autonomia [...] e de comunicação, expressos numa agência humana” (*id.*, p. 70). Uma escola mais humana, mais autónoma, mais comunicativa, mais dialógica, mais afetiva e pronta para o presente e o futuro ao assumir que os seus atores devem ser “sujeitos autónomos e empenhados numa escuta e num diálogo com vista a uma responsabilização partilhada e conjunta” (*id.*, p. 71) e que, também, precisam continuamente de formação e que são capazes de refletir sobre os diferentes desafios que tendem a surgir. Neste meandro e considerando os aspetos comunicacional e relacional da escola, define-a como uma “*organização comunicativa autónoma*” (E. Ferreira, 2012) na medida em que a escola tende a ser “um estúdio de interações e relações intergeracionais e de saberes diversos que se regem por um princípio de ação relacional que requer autoria e comunicação dos parceiros educativos” (E. Ferreira, 2017, p. 44).

Na perspetiva desta autora, e como se expressa E. Ferreira (2012; 2017), a agência humana assume um papel central, é nas interações humanas que se alteram e modificam a conduta dos indivíduos quer de modo individual e organizacional quer social e essa agência evidencia-se na capacitação coletiva dos professores, na definição das políticas pedagógicas que, por sua vez, assentam em três princípios fundamentais: o da providencialidade, isto é, acautelando pelo que se foi no passado e pelo que poder ser no presente; o da sustentabilidade, ou seja, reconhecendo a morosidade da mudança, respeitando as políticas locais e seus atores; e o de reciprocidade que consiste na corresponsabilidade empenhada de professores como condição necessária para termos uma escola e uma educação democráticas (E. Ferreira, 2012; 2017).

Portanto, é nestas lógicas de pensar a escola que somos concordantes ao conceber a escola como “uma organização comunicativa e autónoma [que se desenvolve] numa agência humana ao combinar conhecimento, sentimento e ações” (*id.*, p. 72) num processo de compreensão e de confiança recíproca, onde as tensões e interações criam dinâmicas que “*interpelam o consenso*”, porque os diferentes interesses e pontos de vistas suscitam discussão e confronto entre os atores, elementos estes a se ter em conta na vida organizacional, comunicativa e autónoma. Onde os sujeitos são e estão interdependentes, comprometidos pelos princípios do diálogo afetivo, da escuta do outro e pela

solidariedade, até porque a escola, enquanto organização democrática não é um dado adquirido, e sim uma contínua construção.

3. Concepções de gestão escolar e as premissas de atuação

Gestão é um conceito empresarial que emergiu após a revolução industrial, já no segundo momento da modernidade, e tinha como finalidade encontrar soluções para problemas que não existiam antes, usando vários métodos de ciências sociais e humanas, e não só, com o foco no crescimento, na produtividade e na eficácia, através de planificação, organização, controlo e estratégia. Trata-se de “um período de transição paradigmática, cujo enfoque é a hibridez político-económico-social” (E. Ferreira, 2012, p. 37). Isto proporcionou “uma maior diversidade de serviços, de oferta e procura, de controlo mais flexíveis e menos hierarquizado” (*ibid.*). Ao nível das organizações “passa-se da gestão dos fluxos de produção e organização do trabalho para uma gestão de recursos humanos e organização da empresa” (*ibid.*). Assim, a gestão é entendida como o aperfeiçoar dos processos “associados aos objetivos democráticos, inovador e estratégico” (Maia, 2008, cit. por Paschoalino, 2017, p. 105). Por outras palavras, gerir é simultaneamente gerenciar os recursos materiais e liderar no sentido de motivar os sujeitos.

Segundo Arelaro (2012), é nessa conjuntura que gestão, um conceito empresarial, foi introduzida na área educacional a partir da teoria geral de administração que se tinha na organização empresarial. Partindo-se do pressuposto de que os princípios empresariais poderiam ser automaticamente aplicáveis à administração de qualquer instituição, independentemente da sua natureza, seus objetivos e da sua constituição social, cultural ou educacional.

Contudo, tendo em conta as fortes mudanças estruturais das escolas e a preocupação com a melhoria da qualidade da escola e da educação fizeram emergir outros olhares que realçam a importância de “uma ética da administração em educação que é fomentada numa pluralidade de autonomias e lideranças que assentam numa mediação organizacional capaz de salvaguardar os princípios da escola autónoma, democrática e sensata” (Lopes & Ferreira, 2013, p. 141) e, é nesta circunstância que o conceito de gestão escolar adquire um outro sentido, comprometendo-se “com os meios e com os fins, com o pensar e com o agir” (Maia, 2008, cit. por Paschoalino, 2017, p. 105). Deste modo, a gestão escolar surge como uma forma de atender às “dinâmicas das relações humanas presentes no cotidiano escolar” (*id.*, p. 42), consistindo em um sistema de organização

interno da escola que envolve todos os setores e atores que estão relacionados com as práticas pedagógicas e educacional na escola, envolvendo o nível do social e político, o nível pedagógico (gestão do currículo, do ensino-aprendizagem, sala de aula) e o nível administrativo e humano (organização do pessoal, como alunos, professores, funcionários, responsáveis e comunidade em geral) e, também, o nível dos materiais necessários para o funcionamento da escola.

Entretanto, as concepções de gestão escolar não são unívocas, segundo Paschoalino (2017) elas divergem, entrecruzam-se e misturam-se devido aos princípios estabelecidos nas exigências de atuação dos gestores escolares, traduzidos dos princípios de administração geral. Como destacou Bush (2003), a liderança e a gestão são muitas vezes consideradas atividades essencialmente práticas, visto que a determinação da visão, a articulação de objetivos, a utilização de recursos e a avaliação de eficácia, envolvem ação.

Ao olharmos algumas concepções de gestão escolar: técnico-científico, autogestionário, interpretativo, democrático-participativo segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2006, cit. por Paschoalino, 2017, p. 120), entendemos que as atuações dos gestores se encontram mergulhadas num fluxo de contraversão tendo em conta a complexidade da gestão e da autonomia ou não autonomia das escolas. Reparamos, também que o conceito empresarial ao transferir-se para o campo da educação adquiriu “novas roupagens” como constatou Paschoalino (2017), ou seja, adquiriu novas abordagens, novas definições, atendendo à perspectiva política administrativa em que se se insere, que podia ser numa dinâmica escolar alicerçada na democracia e nas políticas de autonomias ou alicerçada numa perspectiva de trabalho pautado pelos ditames de eficácia, ou numa outra.

3.1. Gestão democrática das escolas

Em conformidade com Lima (2014), a gestão democrática da escola assenta em três elementos fundamentais que são: eleição, colegialidade, participação na decisão. O autor ainda ressalta que “a combinação ou rejeição de algumas dessas diferentes dimensões, em contextos sociais específicos, pode resultar em várias concepções de gestão democrática das escolas, desde o autogoverno até à possível ascensão de uma pós-democracia gestionária” (*id.*, p. 1067).

Gestão democrática das escolas, diríamos que pode ser um paradigma de governação da escola enquanto “*organização comunicativa e autónoma*” (E. Ferreira, 2012). Uma lógica de gestão que tende a opor-se às práticas e às matrizes empresariais

de administração escolar voltadas para um paradigma da linearidade, da fragmentação, do progresso, da eficácia e da normalidade muito sustentadas pelos neoliberais e que tende a impedir uma administração escolar permeável noutras propostas de racionalidade mais conformes à ideia de participação e de emancipação (Carvalho, 2013). Pois a governação democrática da escola arrasta consigo conceitos tais como democracia, participação, descentralização, autonomia da escola, pedagogia da autonomia entre outros aspetos. Uma ação de tomada de decisões que podemos associar a um “paradigma de comunicação onde conhecimento, interesse e autonomia se articulam na mediação entre sujeitos, suas interações e contextos” (E. Ferreira, 2017, p. 46). Em conformidade com N. Ferreira e Silva (2004):

É indubitável a importância da gestão democrática da educação na contemporaneidade, pelo papel que desempenha no sentido da garantia de efetivação das políticas educacionais e da geração de novos subsídios para novas políticas educacionais. É indubitável, também, que necessita, mais do que nunca, hoje, de um estatuto teórico e prático de vida, a fim de que possa apoiar-se em compreensões que lhe solidifiquem o sentido, o exercício, os desafios e compromissos para que possibilite e fortaleça, de facto, a sua concretização com todos os benefícios que deve propiciar à humanização de todos (N. Ferreira & Silva, 2004, p. 115).

Considera-se que é uma forma de vivenciar os princípios da democracia e da cidadania nas escolas, contando com “a participação ativa de todos os atores organizacionais” (Carvalho, 2014, p. 144), que esperam ser ouvidos e reconhecidos nas suas intenções, nas suas decisões e os seus conhecimentos, até porque a democracia arrasta-nos para uma participação concreta, efetiva, e transparente das nossas vontades (*id.*). Como disse Lima (2014):

Constituindo-se e legitimando-se como uma contribuição indispensável no processo de realização do direito à educação e à democratização das suas organizações escolares, das suas estruturas, dos processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa, não apenas por parte dos profissionais da educação, mas também, desde logo, dos educandos, das suas famílias, da comunidade, numa perspectiva de construção sociocomunitária da autonomia da escola, em direção ao seu autogoverno, a gestão democrática das escolas é realização de extraordinária exigência e dificuldade. É, por isso, realização passível de múltiplos graus de aprofundamento, de avanços e de recuos, de contradições profundas, seguindo de perto os matizes teóricos da democracia e das suas distintas teorias, bem como as intensidades variáveis das práticas de participação e, no limite, de não-participação, nos processos de decisão (Lima, 2014, p. 1070).

Considerando estes aspetos da gestão democrática, admitimos que esta lógica de gestão escolar orienta-se para a:

Desarticulação do discurso autoritário e de visões essencialistas que fazem da gestão uma instância detentora de propriedades isoladas, um centro de onde alguém pode

exercer o poder de forma absoluta, um domínio de responsabilidades exclusivas em que os geridos abdicam de toda a crítica e resistência (Estêvão, 2000, p. 38).

Contudo, para que esta desarticulação aconteça, é necessário uma política administrativa que legitima a “descentralização e a autonomia, legitimadas por suas formas de governação democrática e de participação ativa na tomada de decisão” (Lima, 2002, p. 42). Não se trata de uma retirada total do Estado, mas sim de confiar aos atores da escola o poder de decisão. Como disse Carvalho (2009b) que mobiliza as palavras de Paulo Freire (2001):

Decidir é estar disponível para o mundo, é responder aos desafios, é manter uma relação dialógica, intervindo convictamente no mundo. Decidir é um sintoma de emancipação. É caracterizador de um espírito inquieto na procura da liberdade que a sua autonomia concretiza ao fazer-se sujeito da sua própria história (Carvalho, 2009b, p. 449).

É certo que esta forma de pensar e de se posicionar contraria a lógica da administração burocrática da escola, que, é através da imposição de regras, que em certa medida condicionam, limitam e reduzem as ações dos atores a simples cumprimentos de regras, manipuladas e submissas às relações de poder dominantes, vendo-se impedidos de participar ativamente na construção da escola (*id.*). Como referiu Paulo Freire, “uma escola mais democrática é, por definição, uma escola (mais autónoma), em grau e extensão variáveis e sempre em processo” (cit. por Barroso, 2000, p. 175) e exige uma liderança autoritária, sem autoritarismo e uma liberdade sem licenciosidade (Lima, 2002). Porque “sem liderança, sem disciplina, sem ordem sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e sem esta, se dilui a ação revolucionária” (Freire, 1975, cit. por Lima, 2002, p. 36).

Neste sentido, a gestão democrática das escolas pressupõe uma autonomia da escola em que o poder seja delegado e as responsabilidades sejam assumidas em conjunto por todos os atores da escola permitindo uma melhor integração na vida organizacional da escola e uma favorável relação entre os profissionais. Levando os membros da comunidade educativa a participarem ativamente, a tomarem parte (responsabilizarem-se), a serem parte de e atores/as da e na sua organização escola, “*decidindo* em patamares de diferente responsabilidade, para depois realizarem a sua atividade ao nível das suas competências” (Fonseca, 2000, p. 141). Uma realidade em que os professores, os alunos e outros membros constroem a sua identidade (ou pelo menos uma parte dela) pela pertença ao grupo e que estão unidos, por laços de responsabilidade, solidariedade, resultantes da partilha de um bem comum (Diniz, 2009). Uma escola democrática exige

(trans)formação, exige uma “política de devolução democrática da escola à comunidade, através da descentralização e da autonomia, legitimadas por suas formas de governação democrática de participação activa na tomada de decisões” (Lima, 2002, p. 43). Trata-se de uma forma de acentuar “uma maior humanização das relações humanas em todos contextos de vida [...] e fundamentalmente nas escolas” (E. Ferreira, 2012, p. 11).

Em conformidade com o Entrevistado A, a gestão democrática da escola:

[...] Independentemente das questões jurídicas e das questões de composições dos órgãos administrativos [...], a construção democrática da escola [...] exige fundamentalmente [...], que os professores tenham forma de expressão da sua vontade, formas de expressão democrática da sua vontade, que os estudantes existam enquanto jovens, e exige fundamentalmente que as estruturas de construção sejam estruturas permeáveis a estas dinâmicas e não ao exercício formal da democracia. O exercício formal da democracia é importantes porque tanto pode facilitar essas dinâmicas como pode inibi-las (Entrevistado A, p. 9).

As normas são necessárias para a construção de uma escola democrática, até porque, “sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária” (Freire, 1975b, cit. por Lima, 2002, p. 36). O que é fundamental numa gestão democrática é a permeabilidade e a flexibilidade na construção das suas estruturas. Pois, “o exercício formal da democracia facilita mais essas dinâmicas do que exercício formal de uma direção autoritária” (Entrevistado A, p. 9). A mudança faz-se pela mudança de linguagem que por sua vez faz parte do processo de mudar o mundo (Freire, 1997a, cit. por Lima, 2002). Sendo assim, “uma organização democrática necessita de ser falada, vivida e afirmada na ação” (Lima, 2002, p. 37). Até porque, “ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, [...] se é interdito o seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, [...] e se não engaja [...] na briga em defesa deste de direito” (Freire, 1997c, cit. por Lima, 2002, p. 37).

Segundo o Entrevistado A, a questão da gestão democrática implica “diálogo e confiança [conjugado] sempre [na e pela] lógica do outro” (Entrevistado A, p. 5). Uma perspectiva de gestão que “passa muito pela permeabilização dessas dinâmicas pelo facto delas existirem e serem ouvidas nas escolas” (Entrevistado A, p. 10). Particularmente em África a construção de uma escola democrática “é mais complexa, porque os jovens ainda *não estão escolarizados* [e implica a] modificação de culturas locais, que se reconheçam e que sejam reconhecidas. É um processo mais complexo e portanto mais desafiante” (*ibid.*).

A gestão democrática exige, por um lado, “uma lógica de descentralização, cuja base de legitimidade é o direito de participação do cidadão no controlo social do serviço público de educação” (Barroso, 2000, p. 178) e que o gestor seja capaz de posicionar-se como mediador de tensões e de conflitos na escola, de assumir certas competências e capacidades tais como: trabalhar em equipa, gerenciar conflitos e tensões, criar e provocar novas significações, promover visão de futuro, estabelecer comunicação, analisar as ameaças e as oportunidades.

Esta lógica de gestão é acompanhada por um processo “formal e informal de regulação dos conflitos naturalmente existentes, com a finalidade de transformar as tensões em impulsos criativos” (*ibid.*) com forte destaque para as lideranças colegiais, o envolvimento, empenho e “a participação dos que vivem o dia-a-dia da escola, assegurando com o seu trabalho o cumprimento da sua missão” (*id.*, p. 179). Pois, a gestão democrática faz-se também com “mediadores organizacionais” (Entrevistado A) no sentido de compatibilização dos diferentes interesses, racionalidades e as estratégias necessárias para a construção e realização de um projeto comum, e é precisamente neste cenário que se encontra o verdadeiro desafio da gestão democrática da escola.

Síntese

Administração é essencialmente uma atividade coletiva que consiste na “utilização racional de recursos para realização de fins determinados. [...] [configurando-se] como uma atividade exclusivamente humana, [na medida em que] somente o homem é capaz de estabelecer livremente os objetivos a serem cumpridos” (Paro, 1988, p. 18).

A administração educacional compreende a política educativa, as formas de organização, as atividades de gestão e de liderança a todos os níveis, tendo a responsabilidade de formular políticas educativas e de propor formas de organização e de governação de escola e, a administração escolar consiste no “exercício de funções de direção e de gestão administrativa e pedagógica nos estabelecimentos de educação e ensino” (Barroso, 1997b, p. 97). As atividades administrativas estão vinculadas ao exercício de poder decisivo e às formas de governar que tendem a ser de «*mandar e obedecer*». Mandar no sentido de “atribuir uma ocupação, [ou seja], marcar uma linha de conduta [que impeça] o capricho” (Carvalho, 2014, p. 22) que são regras e objetivos que põem em funcionamento a organização escolar e também mantêm em sintonia os membros que executam as políticas definidas pelo Estado.

No que diz respeito às políticas de administração educativa temos uma política centralizadora e/ou desconcentrada que prioriza uma administração escolar mais racional e eficiente (Carvalho, 2014), e temos a política de descentralização na qual “a escola deve reger-se por uma linha democrática que sirva a democracia” (*id.*, p. 27). Esta política visa “aproximar o local de decisão do local de aplicação; promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão; reduzir a burocracia estatal; libertar a criatividade e desencadear a inovação pedagógica” (*id.*, p. 17),

Considerando a dimensão organizacional, relacional e comunicacional da escola percebemos que ela é uma unidade social construída não apenas pela “ação humana [...]”, mas também em termos de manutenção e de reprodução” (Lima, 2006, p. 20). Trata-se do resultado de uma agência humana que ao mesmo tempo a constrange e a limita (*id.*).

Na perspectiva de E. Ferreira (2012), a escola é ou pode ser uma “organização comunicativa autónoma”. Uma perspectiva que procura reconhecer e responder às “*racionalidades*” e às multiplicidades de desafios contemporâneos que advêm do interior da escola. Trata-se de um centro de tensões e de conflitualidade que resultam da “interdependência de subjetividades do pensamento, da ação e do sentimento de diferentes pessoas ao interpretar a realidade social” (E. Ferreira, 2012, p. 64). Como ressaltou esta autora, a escola é “um local de pessoas e de culturas, de desenvolvimento humano e de conhecimento, um espaço de comunicação e de diálogo, de saberes e de relação afetiva” (*id.*, p. 68). Esta perspectiva de escola requer uma gestão democrática que assenta em três elementos fundamentais: eleição, colegialidade, participação na decisão (Lima, 2014). É fundamental numa gestão democrática a permeabilidade e a flexibilidade na construção das suas estruturas. Porque “o exercício formal da democracia facilita mais essas dinâmicas do que exercício formal de uma direção autoritária” (Entrevistado A, p. 9).

CAPÍTULO III – AUTONOMIA E LIDERANÇAS NAS ESCOLAS

Introdução

A construção de uma escola democrática requer “espaço para a mediação e transformação e (re)criação de práticas de autonomias e de lideranças [nas escolas] ” (E. Ferreira, 2017, p. 47). É a partir desta referência que ao analisarmos as pretensões de liderança ao nível da direção escolar que vimos refletir, primeiramente, sobre os conceitos de autonomia, de regulação e de emancipação em educação, porque a “discussão da liderança escolar situa-se dentro de perspectivas de reforço/promoção da autonomia [da/na escola], em lógicas simultâneas e paradoxais de regulação e ou emancipação” (E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 63). Sabemos que as temáticas de autonomia e de liderança escolar são muito abrangentes, por isso não pretendemos de forma alguma ser exaustivos, neste âmbito, procederemos a uma breve abordagem e sistematização daqueles conceitos.

1. Conceito de autonomia e políticas de autonomia das e nas escolas

Segundo o estudo desenvolvido por E. Ferreira (2012), o termo autonomia é de origem grega, (“*auto*” próprio e *nomos* lei), cujo significado está relacionado com independência, liberdade ou auto-suficiência. Entendido, geralmente, como direito à autodeterminação de um indivíduo, de um povo, de uma comunidade e, também, o direito das instituições e organizações orientarem-se sem interferência do poder central. De acordo com a autora, a autonomia é desenvolvida numa perspectiva expressiva do sujeito e, por isso, a autocrítica, a autorresponsabilização e a criatividade constituem o seu ser quotidianamente, ou seja, “o sujeito autónomo cria-se e (re)cria-se” (*id.*, p. 42). Já Sarmiento (2000, p. 39), diz-nos que este “construtivismo supõe um indivíduo que é em ‘*si mesmo*’ empreendedor ativo, um cidadão descentralizado, ativo, automotivado, participativo e solucionador de problemas”. É uma ação relacional que se “exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações” (Barroso, 2005, p. 108). Trata-se de um modo de “agir, orientar, as diversas dependências em que os individuo e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (*ibid.*). Por isso “somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras” (*ibid.*).

O conceito de autonomia “tem vindo a ser objeto de (re)contextualização e de um contínuo processo de (re)semantização ao longo dos tempos” (E. Ferreira, 2012, p. 44), afirmando-se como sendo um conceito “polissémico e multifacetado” (*id.*, p. 42).

No contexto educativo, as políticas de autonomia começaram a surgir por volta do séc. XX, “no quadro das orientações neoliberais de política educativa [que] procurou retirar-se à educação escolar o seu sentido cívico originário, através da privatização de segmentos do sistema educativo e de inculcação da lógica de mercado no interior da escola pública” (Sarmiento, 2000, p. 7). Trata-se de um discurso que propunha “alterações nos modos políticos de conceber a educação escolar, na medida em que surgem práticas administrativas e de gestão e de direção que alteram o modo de organização do Estado” (E. Ferreira, 2012, p. 42).

Em Portugal, “o aparecimento do conceito de autonomia escolar e a entrada de Portugal para, a denominada União Europeia, fez-se praticamente em simultâneo (em 1986)” (Peixoto, 2012, p. 18), contudo outros autores referem que:

As estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundárias [começaram a ser] alteradas pelo Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro, dando-lhes ‘autonomia administrativa, sem prejuízo das disposições gerais’ sobre a contabilidade pública e da superintendência a exercer pela Direcção-Geral da Administração Escolar (Delgado & Martins, 2001, p. 13).

Após o 25 de Abril de 1974, “assiste-se, na sociedade portuguesa, a uma libertação de tensões acumuladas durante décadas, que se propaga rapidamente às escolas, alterando significativamente a sua vida interna e o próprio sistema educativo” (*ibid.*). Em 1996 entra em vigor o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, que consolidou a gestão democrática (*id.*). Contudo, esta gestão “ [foi ou] é uma ‘deslocação do poder’ (Stoer, 1985), não por iniciativa da administração central mas por imposição das bases que se apropriaram de poderes de decisão, desenvolvendo processos de democracia direta” (*id.*, p. 14). Depois de vários sobressaltos e discussões à volta da autonomia e gestão escolar, entra em vigor a partir do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, as políticas de “autonomia das escolas e a descentralização [que] constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”. Passando uns anos, na busca pela melhoria da educação e da escola enquanto organização, em 2008, é aprovado o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril que tinha como objetivo reforçar as políticas de autonomia das escolas públicas com objetivo geral de:

- a) Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas;
- b) Contribuir para desenvolver o espírito e a práticas democráticos;
- c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades

representativas das atividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino;

d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa.

(Decreto-Lei nº75/2008, artigo 3.º).

A autonomia não deve ser entendida como algo que se impõe ou decreta, mas sim vista como uma construção e:

É sempre relativa e desenvolve-se num quadro de múltiplas dependências, de que se destacam: a tutela de diferentes serviços centrais e regionais do Ministério da Educação; os direitos dos cidadãos; os saberes e competências e direitos profissionais dos professores (Barroso, 2005, p. 108).

Todavia a intenção e significado da autonomia da escola não se pode restringir a esta dimensão (*id.*). A autonomia dos e nos estabelecimentos de ensino em Portugal constrói-se e afirma-se a partir do rompimento com “os processos de controlo remoto, das escolas e dos professores, a partir da administração central” (Canário, 1995, p. 15), passando a conceber a escola como sendo “uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema” (*ibid.*). Porque a autonomia “pressupõe uma capacidade de envolvimento criativo dos actores escolares e não-escolares na governação democrática das escolas, assumindo-a como um projecto de realização colectiva de interesses plurais, concertados e negociados” (Afonso, 1999, p. 125).

A autonomia da escola resulta da “confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, interpretar e negociar” (Barroso, 2005, p. 109), porque confrontam-se e equilibram-se “diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (*ibid.*). Estes aspetos levam-nos a concordar que a política de gestão democrática e de autonomia da escola têm “sempre uma dimensão ética, social e política” (*id.*, p. 110) e que não há gestão democrática da escola, sem autonomia da escola e esta, “sem reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem” (*ibid.*), não poderá existir. Como referiu Fernandes (2005) “a autonomia situa-se num outro campo epistemológico [...] as capacidades individuais ou colectivas de agir e por isso abrange um acervo de significações muito mais complexo e diversificado” (p. 53). Porque se os indivíduos não afirmarem continuamente a sua autonomia, estando sempre à margem das decisões, não se poderá falar de autonomia. Pois são as ações e decisões individuais e coletivas dentro/fora da “*agência*” que fazem a educação para a cidadania e fazem escola

democrática, isto é, “não há autonomia da escola em abstrato, fora da ação autónoma organizada dos seus membros” (Barroso, 2005, p. 110).

Em conformidade com E. Ferreira (2012, p. 43), “a autonomia pode desenvolver poderes regulatórios e/ou emancipatórios numa escola entendida como uma arena social, cultural e política”. A escola enquanto uma unidade social faz parte e é regulada por um sistema político e económico muito mais vasto do que aparenta. Se repararmos, a escola ao longo da sua história tem sido alvo de interesses de várias instituições (família, igreja, militar e Estado) que a regulam, a influenciam e/ou a controlam. Após a sua extensão e a sua responsabilização ao Estado, no século XX, este envolve-se na disputa com interesses de outros sectores, tais como: empresariais, corporações e outros interesses mais específicos (social, cultural, económico, religioso etc.) que tendem a balancear o Estado e obrigando-o a redefinir a sua intervenção, recompor o seu poder e a redefinir os papéis de diferentes agentes sociais no campo educativo (Barroso, 2005). Como podemos perceber, a regulação da educação escolar “não resulta, unicamente, das ações unidireccionais [do governo e dos seus serviços] ” (Barroso, 2013, p. 19), mas sim de interesses de diferentes atores, em diferentes níveis. A regulação descrita como “processos de coordenação das políticas e da ação educativa é possível identificar diferentes formas de regulação em educação, em função da sua origem e modalidades utilizadas” (Barroso, 2005, p. 67). Por exemplo: Regulação transnacional que refere a:

Conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos técnicos, materiais diversos etc.) que são produzidos [...] nos fóruns internacionais [...] e que são tomadas pelos políticos e especialistas nacionais como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (Barroso, 2005, p. 67);

Regulação nacional que é feita pelo Estado e a sua administração. Estes “exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes actores sociais e seus resultados” (*id.*, p. 69). Esta regulação é considerada híbrida por “resultar da mestiçagem de diferentes lógicas, discursos, práticas” (*ibid.*). Esta pluralidade e mestiçagem tendem, cada vez mais, a obrigar a repensar as políticas educativas tendo em conta os interesses do Estado e da sociedade civil, centralização/descentralização, objetividade/subjetividade e global/local (*id.*). Trata-se de perspetivas de desenvolvimento em diversas áreas, especialmente, a educação, com olhar no global, no nacional e no local, enfatizando uma relação de cooperação entre essas dimensões.

Regulação local, refere-se ao “complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários actores, pelos quais as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional” (*id.*, p. 70). Esta forma de regulação define-se pelo modo de “intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo” (*ibid.*) que pode ser de uma política administrativa de autonomia, de democracia e de solidariedade entre os/as fazedores/as da escola e da educação, na qual se tende a dar espaço e privilegiar as micropolíticas locais, criando hábitos de participação ou uma política administrativa centralizadora, controladora, unificadora e absoluta onde tudo é regulado burocraticamente pelas normas e regulamentos que definem procedimentos e ações dos objetos/sujeitos.

No contexto escolar, a regulação, refere-se ao modo de controlo do sistema escolar através de medidas orientadoras e de normas rígidas, que, geralmente, é uma regulação burocrática. Esta perspetiva tende a distanciar-se de uma cultura organizacional genuinamente democrática ao desmaterializar uma estrutura de relação, de decisão e de participação que, por sua vez, cria implicações na realização da autonomia como projeto emancipatório (Estêvão, 2004, cit. por E. Ferreira, 2012).

Em educação, a emancipação refere-se a “a uso da imaginação, capacidade de pensar e da coragem de construir novas formas de conhecimento mais informado e solidário” (E. Ferreira, 2012, p. 41). Trata-se de um conceito que surge a partir do iluminismo do séc. XVIII que visava desconstruir as desigualdades da sociedade e garantir os direitos naturais do indivíduo. Estando associada ao progresso, à libertação das pessoas do obscurantismo e à formação e preparação dos indivíduos para a sociedade, que por sua vez, veio dar uma nova centralidade ou um novo papel à educação escolar (*id.*). Neste sentido, o apelo da “devolução de poderes e competências às escolas” (*id.*, p. 43) pode ser entendido como uma forma de emancipar a sociedade local e fazer da escola um espaço de intervenção pública, abrindo espaço para uma democracia participativa, através de uma repolitização da escola (*id.*). Construindo uma escola cuja especificidade e comprometimento estão no respeito pelos Direitos Humanos e na (trans)formação de sujeito autónomo capaz de criar e recriar o seu quotidiano, ou seja, “preparar indivíduos capazes de serem flexíveis, críticos, autónomos e gerentes de mudança” (Afonso, 1998, cit. por E. Ferreira, 2012, p. 41). Onde os órgãos e membros da escola não sejam apenas meros funcionários e executores de tarefas mas sim actores e sujeitos organizacionais em interdependência. Um espaço de autonomia, de emancipação, de desenvolvimento

humano, de fazer por vontade e por amor, de democracia, de participação, de comunicação, de diálogo, de saberes, de afetividade.

2. Liderança escolar: Noções, visões e estilos

Geralmente, quando se fala em liderança, associamos logo ao poder, à autoridade, à autonomia, à competência e à capacidade ou domínio de alguém em relação ao outro, ou seja, à ação de coordenar, mandar em alguém ou um grupo de pessoas. Trata-se de uma relação de poder hierárquico e, normalmente, vertical em que uma única pessoa determina, (des)manda e (co)ordena em tudo e em todos dentro sob seu, ou não, princípios e normas.

Segundo E. Ferreira, Lopes e Correia (2015, p. 61), “a temática da liderança na organização escolar pressupõe um olhar crítico e pluridimensional, assente em vários paradigmas e perspectivas teóricas, no sentido de poder captar as particularidades e as singularidades em que a mesma ocorre”. Deste modo, recuamos um pouco no tempo para referir que as teorias à volta do conceito de liderança começaram a ser desenvolvidas desde os anos 40, época que marcou o início das preocupações académicas sobre a temática, até ao início dos anos 80. Neste período, as teorias sobre a liderança alinhavam-se à volta de influência, grupo, objetivos (Costa, 2000). Baseavam-se nos traços comportamentais do líder. Este era “detentor de capacidades únicas e com comportamentos que o [distinguiam] e o [colocavam] numa posição de superioridade relativamente aos outros (liderados, seguidores)” (Lopes, 2012, p. 120). A liderança era definida como sendo ação ou “ato de influenciar as atividades de um grupo organizado nos seus esforços para atingir determinados objetivos” (Costa & Castanheira, 2015, p. 16). Esta forma de conceber a liderança (hierárquica, unidirecional e sequencial) influenciou as concepções e teorias organizacionais que conhecemos hoje. Essa visão é denominada pelo autor Costa (2000) de “visão mecanicista da liderança”. Conforme este autor, esta visão mecanicista subdivide-se em três orientações distintas que são: líder nato, líder treinado e líder ajustável, que sintetizamos no quadro seguinte juntamente com os seis (6) estilos ou particularidades de liderança mobilizando os autores Goleman, Boyatzis e McKee (2002).

Quadro 3: Sinopse da visão e estilos de liderança baseado em Costa (2000) e Goleman, Boyatzio e McKee (2002)

Visão mecânica de líder	Líder Nato	Surge por volta dos anos 1940. Teorias dos traços de “personalidade” e de “dons”; Caraterísticas pessoais como: traços físicos (peso, altura, aparência) e traços de personalidade (inteligência, comunicabilidade, criatividade, empatia, tolerância, impulso para a ação, otimismo e fluência no discurso);
	Líder Treinado	O termo surge por volta dos anos de 1950; O indivíduo é treinado para o exercício de liderança; O líder passa por formação, preparação, aprende a maneira como se faz, como se comporta; Há uma espécie de “receituário comportamental”
	Líder Ajustado	Surge nos anos de 1960 com as concepções socio-organizacionais onde se começa a questionar a “causalidade linear” e o “grau da racionalidade” que eram atribuídos às organizações; Teoria da racionalidade limite, da relatividade e da situacional organizacional; O exercício da liderança é adequado ao contexto e à situação ajustando-se em função da sua maturidade, dos subordinados e das situações de mudança; Adaptação dos objetivos coletivos e às finalidades humanas individuais;
Estilos ou particularidades de liderança	Estilo visionário	O líder orienta as pessoas a sonhos compartilhados, ajudam-nas a ver como o seu trabalho se encaixa no grande quadro. Fazer sentir uma sensação de que o seu trabalho é importante e eles também entendem o porquê. Esse tipo de estilo de liderança é particularmente eficaz quando a empresa está necessitando de ou tem uma nova visão.
	Estilo relacional	Centraliza-se pelo desenvolvimento pessoal em vez de realizar tarefas, elevando positivamente o epítrito emocional das pessoas através de diálogo persuasivo com os funcionários. Busca a confiança e utiliza a iniciativa e o potencial das pessoas para conseguir os melhores resultados.
	Estilo democrático	A ação de liderar é “sustentada na interação das diferentes subjetividades e intersubjetividades, orquestrando a multiplicidade de vozes, sentidos e consciências, autónomas e interdependência” (Lopes, 2012, p. 152). Opta pela mediação, participação, pelo diálogo, pela cooperação para a resolução de conflitos, isto é, o líder é um gerenciador de conflitos e influência, optando por responsabilidade partilhada.
	Pace-setting ou estilo opressor	O líder estabelece padrões elevados de desempenho e é obsessivo em fazer as coisas melhor e mais rápido. Faz os funcionários se sentirem empurrados. A dificuldade surge por haver várias exigências feitas pelo líder, o que foca, porque só olham para maneiras de continuar a melhorar o desempenho;
	Estilo comando ou dirigista	O líder faz cumprir conforme ordenado, sem explicar os motivos por trás dessas ordens, apenas dá instruções claras em situações de emergência. Os subordinados são forçados a cumprirem e fazer cumprir. O líder controla toda a ação e situação e monitora-as minuciosamente. A liderança gira em torno da influência, realização e iniciativa. Esse de estilo de liderança pode ser apropriado ao gerenciar uma crise e, também, pode ser útil ao lidar com funcionários problemáticos.

Na década de 1980 surgem outros modos de entender a liderança que transformam esta visão mecanicista de entender as lideranças. Quer isto dizer, “o líder deixa de ser encarado como aquele que conduz de forma mecânica, hierárquica e prescritiva, o processo de influenciar os outros a atingir objetivos pré-definidos, para começar a ser visto como um gestor de sentido” (Costa & Castanheira, 2015, p. 22). Segundo estes autores, trata-se de uma visão “cultural da liderança” ou chamadas “*novas lideranças*” na qual toda ação é centrada na “manipulação dos valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e toda umas séries de artefactos simbólicos [que servem para criar] uma cultura forte e uma mobilização coletiva para a ação sustentada” (*id.*, p. 23).

Ainda neste período, encontramos a teoria da “*liderança carismática*” integrada no grupo do movimento das “*novas lideranças*”, e relacionada com os “conceitos de *liderança transformacional*, de *liderança transacional* e de *liderança visionária* (Lopes, 2012). A *liderança transformacional* baseia-se na motivação dos colaboradores da organização para que cada um deles se torne num verdadeiro líder. A *liderança transacional* baseia-se na motivação dos subordinados e os direciona às metas estabelecidas, atribuindo lhes funções e exigindo resultados das tarefas (*id.*).

Atualmente, o período em que “alguns apelidam de pós-modernidade” (Costa, 2000), segundo este autor, as turbulências, as incertezas, as desarticulações e os processos de reestruturação e de redefinição frequentes nas estruturas organizacionais têm apontado para uma outra visão de liderança. Uma mudança paradigmática que busca atender aos elevados níveis de ambiguidade (de poder, de experiência) de imprevisibilidade e de incerteza (Lopes, 2012). É neste âmbito que surgem os conceitos de “*Liderança Dispersa*”, “*Liderança Participativa*”, “*Liderança Democrática*”, “*Liderança Distribuída*” e “*Liderança Polifónica*”. Estas denominações remetem-nos para ideias semelhantes, que é a valorização do grupo, reconhecimento da organização como sendo *uma agência humana* (E. Ferreira, 2012; Lima, 2006), ressaltando o “papel decisivo das lideranças intermédias” (Lopes, 2012, p. 129). Estas novas conceções de lideranças procuram dar ênfase à participação e à distribuição de poderes pelos diferentes atores, um sentido plural de liderança que se estende aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais (*id.*). Quer isto dizer, os objetivos a serem alcançados e o poder de decisão não se concentram num só indivíduo, ou numa só elite com o poder absoluto, mas sim em todos os órgãos e membros da organização e da comunidade.

2.1. (Pre)tensões e perspectivas das lideranças escolares

Como já percebemos, a liderança não é um conceito neutro e sim polissêmico que tem vindo a ser objeto de estudo das ciências sociais, particularmente, a sociologia das organizações educativas com destaque para as questões da sua gestão escolar, com foco nas relações e nos comportamentos humanos (Costa, 2000).

A escola sendo um espaço humano de grande complexidade e interdependência, conflitualidade e incertezas, nas últimas décadas, tem sido alvo de vários estudos, particularmente, a nível da liderança, pois reconhece-se que a escola tem uma especificidade (pedagógica e educativa) e singularidade organizacional que a diferencia de outras organizações, independentemente, dela depender, direta ou indiretamente, dos modelos organizacionais e de orientações normativas que são importadas e lhe são impostas. No entanto, como disseram Costa e Figueiredo (2013, p. 187), “não é a existência de quadros de referência para a liderança escolar que [...] torna o exercício dos líderes mais autocrático ou gestor, mas sim o seu conteúdo específico, bem como as políticas que lhes subjazem e os regulamentam”. Até porque “o exercício da liderança nas escolas está ainda dependente da visão e da missão da escola e do modo como os diferentes atores participam, ou não, na (re)construção dessa visão e dessa missão e na definição e operacionalização de objetivos” (Lopes, 2012, p. 106).

Geralmente, nas escolas públicas, a liderança tende “a apresentar-se [...] mais normativizada e burocrática, virada sobretudo para o compromisso com as regulações e com um bem comum abstratamente concebido” (Estêvão, 2000, p. 40). Todavia, o conceito de liderança no contexto escolar é um conceito emergente que tende a assentar numa perspectiva de autonomia, de regulação e de emancipação, de valorização do pensar humana nas organizações educativas e escolares (Lopes, 2012). Uma tendência que tende a reprogramar o sentido da escola, a reorientar as ações dos sujeitos da escola, até porque:

A liderança não é um ato isolado, implica relação, comunicação, interdependência entre pessoas; para existirem líderes existem liderados e neste sentido admitimos que a liderança se possa exercer num processo constante de conflito e tensão, onde as (in)compatibilidades pessoais e ou profissionais, coexistem com a (in)formalidade, a complexidade e a subjetividade dos textos e contextos em que a mesma se exerce (E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 61).

As perspectivas de lideranças emergentes no contexto escolar tendem a articular-se com “os ideais do bem comum e da democracia, a liderança solidária, em que o acento se coloca na *inclusão* do outro e no *cuidado do outro*, e à liderança crítica assente nos valores emancipatórios” (Estêvão, 2000, p. 38). Estas perspectivas aplicadas à gestão

educacional tem como objetivo desarticular o discurso autoritário e visões administrativas em que o poder é centralizado em uma só pessoa, isto é, uma pessoa representa e exerce o poder absoluto.

No entanto, tendo em conta as características e a especificidade da escola enquanto organização, pode-se analisar toda ação de liderança escolar em quatro eixos: a técnica, a arte, a tradução e a mediação (E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015). Conforme estes autores, liderança como técnica, o/a líder centra-se nos normativo-legais ou racionais para assegurar o funcionamento da escola, isto é, “*liderar sobre*”. Trata-se da “capacidade para planificar, coordenar, monitorizar, avaliar, exercer o poder hierárquico sobre os outros de uma forma metódica, organizada, previsível e calculada em função dos resultados a obter” (*id.*, p. 67). Uma liderança voltada para os resultados na qual privilegia-se uma visão burocrática, mecanicista, hierárquica, autoritária. Como “*arte*”, o líder segue a sua intuição buscando inspirar os outros, isto é, “*liderar em*” grupo. A liderança centrada nos processos. Geralmente, o líder serve de exemplo para inspirar os outros que pode ter a intenção de levar ou persuadir os outros a realizarem ou a alcançarem o seu objetivo (objetivo do líder) e não objetivo da comunidade. Relativamente a liderança como “*tradução*”, temos o “*liderar entre*” que baseada na tradução da relação de interação das pessoas com os contextos. Toda ação é centrada nos valores, princípios, crenças que sustentam a relação no seio da comunidade e nas tomadas de decisão. Por último temos a “*mediação*” que associa a “*liderar com*” os/as outros/a e não liderar para outro, centrada na interação, partilha, distribuída, dá ênfase a participação e inclusão e a comunicação. O “*liderar com*” pressupõe que o líder tenha capacidade e valorize o diálogo e medie conflitos, “não no sentido de os silenciar mas, pelo contrário, de os fazer ecoar a fim de se criarem pontes entre as diferentes intersubjetividades presentes com sentido de partilha e de corresponsabilização” (*ibid.*).

Tendo em mente a dimensão humana, relacional, comunicacional e interacional da escola, onde “é desejável e aceitável viver os tempos de perturbação, de inquietação, de conflitualidade, de lógicas ilógicas, de sensatez insensata, de coerência incoerentes que se (in)justificam na e pela hibridez de discurso e práticas” (Lopes, 2012, p. 26), é evidente a necessidade de (trans)formar, (d)enunciar e de (re)pensar a organização escolar, a administração, a governação e as lideranças nas escolas, desejavelmente, uma “governação democrática e participativa da escola, única e autónoma, integrada numa administração descentralizada (não uniforme nem híper-regulamentadora), [configurando, assim,] numa ‘*escola cidadã*’, [...] *uma escola para todos*” (Lima, 2002,

p. 44). E, também, uma liderança escolar fundamentada no pressuposto de “mediação, centrada na interação, no respeito pela diferença e na valorização da diversidade, que entendemos ser possível a participação efetiva dos diferentes atores, dentro de uma lógica de distribuição da liderança traduzida na partilha de poderes entre professores, alunos e comunidade educativa” (E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 67).

Esta visão pluralista, distribuída ou polifônica das lideranças na escola, e não como uma ação isolada, tende a ressaltar a ideia de que as singularidades dos/as diretores/as deve:

Decorrer da existência de uma relação de proximidade entre todos os intervenientes no processo educativo, a fim de evitar barreiras hierárquicas, conseguindo promover um bom relacionamento interpessoal, com determinação e espírito democrático, o qual só será possível, através do diálogo e do respeito por pontos de vista diferentes, a par da disponibilidade para atender e cuidar das solicitações da comunidade educativa, o que exige, entre outros aspetos, a capacidade de comunicar e de se colocar no lugar e na formação dos direitos do outro. É na contingência de uma relação interativa e a par de lógicas de ação que parecem privilegiar perspectivas de liderança mais verticalizadas, que se entrecruzam outras lógicas que privilegiam lideranças mais participativas e dialogantes no sentido da discussão e de uma construção mais alargada de consensos e dissensos, contribuindo, deste modo, para uma realidade organizacional com práticas de liderança que seriam mais justas e não ajustadas às pessoas e aos respetivos contextos, realizando assim, a melhoria da qualidade da escola e das aprendizagens dos alunos (E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 69).

Portanto, cada ser humano é único, no pensamento, na capacidade, no sentimento, na ação e na (re)criação, por isso cada pessoa deve ser autónoma, não uma autonomia isolada ou controlada, mas uma autonomia relativizada sempre em construção, porque as pessoas autónomas fazem diferenças, pessoas líderes fazem diferenças, pessoas participativas e cooperativas fazem organização democrática, pessoas autónomas, líderes e participativas fazem a escola única e dinâmica e não uma escola tabuada e gramatical.

3. Papeis e tensões dos(as) diretores(as) no quotidiano escolar

As investigações existentes no domínio da administração escolar têm versado sobre os “princípios e práticas de gestão em uso nas escolas; motivações e condições para o exercício deste cargo; tipos de liderança e seus efeitos sobre a eficácia da escola; características dos bons diretores de escolas; funções e tarefas” (Barroso, 2005, p. 145). Segundo este autor, estes estudos têm revelados que as atividades dos/as diretores/as no contexto escolar resumem-se apenas a duas funções: cumprimento das tarefas e as relações entre as pessoas. Conciliar estas duas funções tem constituído um dos grandes

desafios para os/as diretores/as, atendendo a relação de poder que é estabelecida entre a Escola e o Estado e o seu posicionamento face a esta relação. Pois, ser diretor/a de uma escola deve ser a tarefa mais complicada a desempenhar, ao mesmo tempo que é o cargo mais privilegiado para promover, ou não, mudança significativa na organização da escola.

A figura do/a diretor/a, geralmente, como órgão de administração e gestão unipessoal na escola tende a surgir como sendo sujeito representativo, dotado de autoridade para cumprir e fazer cumprir executando as políticas educativas definida pelo governo, ao mesmo tempo, que representa a voz da organização escolar, os/as professores/as, os/as alunos/as, os/as pais/mães e encarregados/as de educação, os/as funcionários/as não docentes.

Parafraseando Fonseca (2000), o processo de tomadas de decisão, geralmente, é uma expressão de vontade pessoal e, no contexto escolar, tende a ser um acto de exclusiva responsabilidade dos/as diretores/as. Estes/as, sendo líder da comunidade educativa, tendem a tomar decisões, normalmente, em concordância com os outros membros, seguindo, ou não, uma “*orientação de cima*”. O acto de decidir implica os factores essenciais como: “o problema, como imperativo; tempo de que se dispõe; a credibilidade; os meios de ação; as circunstâncias ou contingências, como área de atuação e prioridade, informação e comunicação” (*id.*, p. 141).

Tendo em mente uma política administrativa centralizadora “o governo das escolas, nas suas burocracias e práticas impostas acriticamente” (E. Ferreira, 2017, p. 47), os/as diretores/as ocupam-se a fazer o que é suposto fazerem e cumprirem normativamente, e aplicarem a fazerem com que os outros também o façam e cumpram (*id.*). Eles/elas tendem a ser representantes que ocupam um cargo dentro da escola que, geralmente, é-lhe atribuído tendo em conta os seus interesses, as suas competências e entre outros aspetos. Uma vez instituído, eles/as têm uma função, que pode ser: controlar/emancipar, planear/seguir, “*liderar entre/em/sobre/com*” e de tomar certas decisões e/ou decisões que lhes forem atribuídas, e que guiam as suas ações e ações de outros/as atores/as na escola.

Neste âmbito, “o quotidiano dos/as diretores/as é imbuído de uma certa ambiguidade e complexidade decorrente das multitarefas a realizar, associado ao acréscimo de burocratização das mesmas” (Lopes, 2012, p. 272). Uma atividade (pre)ocupante, “maioritariamente, com tarefas burocráticas de expedientes, em função e representatividade dentro e fora da escola” (*ibid.*). Trata-se de estarem entre um local que exige e privilegia a hierarquia, a uniformização, o controlo, a avaliação tecnocrática, e a

prestação de contas, e outro que exige as lógicas de mediação, comunicação, diversidade, flexibilidade e coordenação. Como disse Lopes (2012), os/as diretores/as de escola exercem:

As suas funções num contexto onde as questões do controlo, da democracia e da participação, da pluralidade de racionalidade e estratégias coexistem com a vivência paradoxal das intersubjetividades subjetivas dos atores/as, dos conflitos emergentes, silenciosos ou silenciados, dos poderes e da autoridade legítima e legitimada, das lideranças (con)sentidas e com sentido(s) partilhados e das mudanças que hipocritamente, [...] ou não, ocorrem no espaço organizacional (Lopes, 2012, p. 273).

Num estudo feito por Barroso (2011) sobre as concepções e papéis dos/as diretores/as de escola, o autor relaciona o papel dos/as diretores/as com a alegoria da “*busca do unicórnio*”, quer isto dizer, o/a diretor/a de escola é considerado “como instrumento de mudança da escola e [aquele que] garante a sua qualidade” (*id.*, p. 11). O autor estabelece um “paralelismo entre o diretor desejado e a figura mítica do unicórnio”, por que este é o que se teima em perseguir mas que dificilmente se alcança, a sua força esvai-se com a sedução e como é algo mítico pouco tem a ver com a realidade. Segundo Barroso (2011), a multiplicidade de papéis atribuídos aos/às diretores/as resulta de um conjunto diverso de concepções, tais como: a concepção burocrática, estatal e administrativa: em que “o diretor é um representante do Estado na escola, executante e vigilante do cumprimento das normas emanadas do centro” (*id.*, p. 16). Ele/a estabelece uma ligação/controlo entre o Ministério da Educação e a organização escolar (*id.*); Temos a concepção cooperativa, profissional e pedagógica na qual o diretor é visto como um intermediário entre a organização escolar e o Ministério da Educação. Ele procura defender os interesses pedagógicos e profissionais docentes, perante os constrangimentos burocráticos e financeiros impostos pela Administração Central. Temos a concepção gerencialista em que o diretor se preocupa essencialmente com a administração de recursos. Possui formação e competências técnicas específicas, gerindo a escola como se fosse uma empresa, o grande objetivo é garantir a eficiência e a eficácia dos resultados. Por último temos a concepção político-social em que o diretor é visto como um negociador, um mediador das lógicas e interesses diferentes que fazem parte da comunidade educativa e os que se relacionam com ela.

As três primeiras concepções, geralmente, condicionam uma vivência democrática necessária no contexto escolar, onde o diretor, na posição do subordinado, se esforça para agradar a Administração Central e para assegurar o seu cargo cumprindo e fazendo cumprir os regulamentos e os objetivos determinados. Trata-se de uma

“dependência face ao poder central, concentrado e desconcentrado, sobre quem recaem, individualmente e imediatamente, todas as pressões políticas e administrativas” (Lima, 2011, pp. 47-48).

No entanto, há alguns aspetos específicos da escola como o seu carácter moral; a existência de trabalhadores altamente especializados, educados, autónomos e permanentes; as ameaças regulares e imprevisíveis à estabilidade organizacional, entre outros, que constituem a vida quotidiana da escola (Greenfield Jr, 1995, cit. por Lopes, 2012), podemos dizer que as atividades dos/as diretores/as de escolas, muitas vezes, tende a ser complexificada, dilemática e contraditória.

Síntese

Autonomia é uma atitude e uma ação relacional que se “exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações” (Barroso, 2005, p. 108). Trata-se de um modo de “agir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (*ibid.*). A autonomia dos e nos estabelecimentos de ensino constrói-se e afirma-se a partir do rompimento com “os processos de controlo remoto, das escolas e dos professores, a partir da administração central” (Canário, 1995, p. 15), passando a conceber a escola como sendo “uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema” (*ibid.*). A escola sendo um espaço humano de grande complexidade e interdependência, conflitualidade e incertezas etc., nas últimas décadas, tem sido alvo de vários estudos, particularmente, a nível da liderança. Geralmente, nas escolas públicas, a liderança tende “a apresentar-se [...] mais normativizada e burocrática, virada sobretudo para o compromisso com as regulações e com um bem comum abstratamente concebido” (Estêvão, 2000, p. 40). Todavia, o conceito de liderança no contexto escolar é um conceito emergente que tende a assentar numa perspetiva de autonomia, de regulação e de emancipação, de valorização da *agência humana* (E. Ferreira, 2012; Lima, 2006)

Em conformidade com (E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 61), a “discussão da liderança escolar situa-se dentro de perspetivas de reforço/promoção da autonomia [da/na escola], em lógicas simultâneas e paradoxais de regulação e ou emancipação” (Ferreira, Lopes, Correia, 2015, p. 63). A autonomia da escola resulta da “confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, interpretar e negociar” (Barroso, 2005, p. 109), porque confrontam-se e equilibram-se “diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se

destacam: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (*ibd.*). Estes aspetos levam-nos a concordar que a política de gestão e de autonomia da escola têm “sempre uma dimensão ética, social e política” (*id.*, p. 110) e que não há gestão democrática da escola, sem autonomia da escola e esta, “sem reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem” (*ibd.*), não poderá existir.

As perspetivas de liderança emergentes no contexto escolar tendem a articular-se com “os ideais do bem comum e da democracia, a liderança solidária, em que o acento se coloca na *inclusão* do outro e no *cuidado do outro*, e à liderança crítica assente nos valores emancipatórios” (Estêvão, 2000, p. 38). Estas perspetivas aplicadas à gestão educacional tem como objetivo desarticular o discurso autoritário e visões administrativas em que o poder é centralizado em uma só pessoa, isto é, uma pessoa representa e exerce o poder absoluto.

CAPÍTULO IV- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Nos capítulos anteriores, abordamos várias teorias sobre os conceitos que constituem o pilar da nossa pesquisa, ou seja, elaboramos um quadro teórico-conceitual que nos impulsionou a pesquisa empírica. Como disseram Almeida e Pinto (1985, p. 57), “a teoria é um ponto de partida insubstituível”. Ela é crucial para fornecer ao pesquisador uma compreensão prévia daquilo que já existe sobre o assunto em questão, isto é, “um conjunto de asserções testáveis sobre o mundo empírico” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 52). Feito isto, neste capítulo, apresentaremos uma breve reflexão sobre as questões metodológicas do nosso estudo, os instrumentos e os processos de recolha de dados, dando a conhecer os métodos e técnicas que nos permitiram desenvolver a nossa pesquisa no terreno, considerando a nossa problemática, os objetivos da pesquisa, o tipo de dados tendo em conta a nossa situação face à recolha dos dados no terreno.

1. Fundamentação epistemológica e metodológica

A descoberta indutiva, a descrição, a reflexão exploratória, o fazer e refazer têm caracterizado e constituído o percurso deste trabalho de pesquisa que tem como problemática: Como é que os/as (sub)diretores/as das escolas públicas que oferecem o ensino secundário em São Tomé e Príncipe (STP) gerem a organização escolar? Quais são as suas principais atividades enquanto gestor/a e líder dessa organização?

O nosso objetivo geral é compreender as principais atividades e os desafios que enfrentam os/as (sub)diretores/as das escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP considerando o seu compromisso com a educação, com a escola enquanto organização e com o Ministério da Educação. Especificamente, queremos conhecer as suas conceções de escola e de educação, as suas conceções de gestão escolar e, também, identificar os modos de ação na gestão democrática referidos pelos/as (sub)diretores/as.

Deste modo, privilegiamos uma atitude interpretativa e compreensiva ao posicionarmo-nos num paradigma fenomenológico-interpretativo que consiste na interpretação de narrativas orais ou escritas produzidas pelos sujeitos da investigação, isto é, assenta-se “na interpretação da linguagem [humana] ” (Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 58).

Este posicionamento epistemológico justifica-se pelo facto de focarmos a nossa pesquisa na “compreensão das intenções, [sentidos] e significados – crenças, opiniões,

percepções, representações, perspectivas, concepções” (Amado, 2014, p. 40) que os/as (sub)diretores/as das escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP atribuem à escola e à educação e “às suas próprias ações em relação com os outros e com os contextos em que e com quem interagem” (*id.*, p. 41). Trata-se de uma forma de compreendermos a realidade admitindo que ela não tem outra consistência senão aquela que é definida e decidida pelos sujeitos humanos, porque são estes que a produzem, a testemunham e (con)vivem com ela. Como disse Gil (1999, p. 33), a realidade “emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenómeno, [isto é, o que é] compreendido, interpelado [e] comunicado [pelos sujeitos] ”.

A nossa pesquisa assenta numa metodologia essencialmente qualitativa numa abordagem tipo *estudo de caso* onde pretendemos compreender as concepções e as ações dos sujeitos com base nos seus pontos de vista, embora estes possam “não representar o modo como eles pensam sobre si próprios” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 54). Entretanto pretendemos “compreender o significado que os acontecimentos e as interações têm para as pessoas em situações particulares” (*id.*, p. 53), até porque a “realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida [por eles individualmente] ” (*id.*, p. 54). A abordagem qualitativa “assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (Amado, 2014, p. 41).

Contudo é importante ressaltar que há uma relação epistemológica entre as metodologias qualitativas e as metodologias quantitativas, especialmente por “manterem em comum uma ideia de verdade como representação mundo” (*id.*, p. 33), ao mesmo tempo que existem grandes diferenças entre elas, ainda há uma complementaridade entre ambas, sobretudo, devido às suas limitações. Portanto, considerando estes aspetos, reconhecendo as limitações da metodologia qualitativa, não descartamos as vantagens e os recursos da metodologia quantitativa, particularmente na apresentação e na análise dos dados recolhidos.

2. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

2.1. Recolha e análise documental

O recurso à pesquisa bibliográfica e à recolha documental afiguraram-se como pontos de partidas cruciais, já que toda a investigação necessita e pressupõe a existência de uma base teórica-conceitual que permita um primeiro conhecimento e olhar contextualizado sobre a temática e o contexto em estudo. Deste modo, inicialmente, fizemos uma recolha e análise de alguns documentos oficiais como forma de conhecermos os normativos-legais que caracterizam o contexto e orientam as atividades das escolas secundárias em STP, particularmente, as funções dos/as (sub)diretores/as de escola. Para a nossa pesquisa recorremos aos seguintes documentos:

- Despacho n.º 47/GMECF/2013 de STP;
- Lei de bases do Sistema Educativo de STP de 2003;
- Diário da República de STP n.º 68-30 de Junho de 2011 (no qual consta os órgãos administrativos da escola e as competências dos/as diretores/as);
- Regulamento Interno das Escolas Secundárias de STP de 2015, implementado no ano letivo de 2016/17.

Estes documentos foram recolhidos entre Maio e Junho de 2017, quer através de pesquisa no “*site*” do Ministério da Educação de STP, quer através da cedência destes por parte dos/as professores/as amigos/as que trabalham nas escolas. Estes documentos estão disponíveis para todos elementos das escolas em STP, e, sendo também professor santomense, conseguimos obtê-los ainda com facilidade.

Fizemos uma análise documental que é “uma operação [que visa] representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a [...] sua consulta e referência” (Bardin, 1977, p. 47). Por isso, a análise documental está intimamente articulada com a análise de conteúdo que, como técnica, “procura agrupar significações e não vocabulários, [...] somente com os textos escritos” (Almeida & Pinto, 1985, p. 96). Trata-se de tratar a informação contida no documento a fim de dar forma conveniente e representar de outro modo as informações por intermédio de procedimento de transformação (*id.*). Um processo que “permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primário)” (Bardin, 1977, p. 47). Esta análise documental permitiu-nos conhecer a estrutura, os serviços e as suas respetivas funções e, também, permitir compreender, normativamente, o que se espera dos elementos que constituem o órgão da direção das escolas secundárias em STP, e

também fazer um enquadramento teórico à volta dos conceitos chave e relacionados com a nossa temática de pesquisa.

2.2. Entrevista

A entrevista, enquanto método qualitativo, é “uma forma de interação social, [...] um diálogo assertivo” (Gil, 1999, p. 117). Visa conhecer a vida social para além dos sentidos visíveis e exteriorizados, por isso ela exige que o investigador estabeleça uma com o/os ou a/as entrevistado/s/a/as, o que implica uma profunda relação com explicitações teóricas que explicitam o objeto de estudo. Um meio “para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado & Ferreira, 2014, p. 207).

Trata-se de uma conversa direta ou indireta entre duas pessoas sobre um determinado assunto, na qual o entrevistado fala em seu nome e não em nome dos outros, exprime de forma direta os seus pontos de vista, as suas opiniões e os juízos que são seus sobre o assunto em questão. Também é uma forma de “obter informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (Selltiz *et al.*, 1967, cit. por Gil, 1999, p. 117).

A entrevista quanto a estrutura pode ser: estruturada (questionário) caracteriza-se por ser feita com questões fechadas e fixas, o investigador, geralmente, já possui um conhecimento prévio do contexto e do assunto. As respostas tendem a ir “ao encontro de um pequeno número de categorias pré-estabelecidas, de modo a tornar rápida e eficiente a análise” (Amado & Ferreira, 2014, p. 208); na entrevista semiestruturada (utilizada geralmente como *focus group*, explicitação, entrevista ou etnografia), as questões são normalmente abertas, elas “derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (*ibid.*); entrevista não diretiva ou não estruturada (narrativa biográfica, história de vida). Ela é ao contrário da anterior, na medida em que a relação entre o entrevistador e o entrevistado “parte de uma noção de grande complexidade do comportamento humano, pelo que procura entendê-lo” (*id.*, p. 209). As categorias são emergentes, ou seja, como as questões derivam da interação, pois não existe qualquer grelha prévia de questões, exigindo apenas muita competência e sensibilidade por parte do entrevistador (*id.*); Por

último, temos a entrevista informal-conversação que é muito “relevante na investigação etnográfica” (*ibid.*). Por exemplo: quando termina uma reunião ou uma aula, procura-se estar com os intervenientes no sentido de captar ou esclarecer a sua perspetiva sobre os assuntos mais marcantes ou traços gerais da reunião ou da aula (*id.*). Neste tipo de entrevista a pessoa entrevistada pode não ter noção de que está a fornecer dados o que pode vir a levantar questões éticas importantes.

É importante referir que a escolha de uma dessas “modalidades específicas da entrevista e os momentos da sua realização variaram, em função de objetivos e oportunidades” (*id.*, p. 210).

Neste sentido, na elaboração do nosso quadro teórico, não mobilizamos apenas os conteúdos teóricos recolhidos nos livros. A nossa curiosidade levou-nos a realizar uma entrevista semiestruturada que serviu como um pretexto de investigação, um aliado na definição da problemática e da constituição do quadro teórico epistemológico. Os conteúdos recolhidos dessa entrevista serviram para enriquecer, ilustrar e referenciar a nossa problemática e toda a análise interpretativa.

Realizámos então, uma entrevista semiestruturada com o Professor Doutor José Alberto Correia, nosso Entrevistado A, que é professor catedrático, e um conhecido investigador no campo das Ciências da Educação e que, enquanto Diretor da faculdade (FPCEUP), tem vindo a articular a administração, gestão escolar, gestão científica e pedagógica criando dinâmicas de trabalho na organização que refletem uma dimensão social, científica e pedagógica no quotidiano organizacional da faculdade. Para esta entrevista elaboramos um guião de entrevista, que se encontra no apêndice 1. Nesta entrevista falou-se da escola e educação nomeadamente, nos PALOP, da figura do/a diretor/a na escola, e ainda o seu posicionamento, enquanto gestor/a-líder escolar, como é que entende que podem os/as gestores/as-líderes contribuir para a melhoria de qualidade da escola e da educação.

Optamos por uma entrevista semiestruturada com o intuito de proporcionar ao Entrevistado A “uma grande liberdade de se expressar” (*id.*, p. 208) sobre a sua experiência enquanto Diretor e sobre aquilo que pensa sobre a escola e a educação nos PALOP. Queremos que o sujeito fale sobre “as suas perceções e interpretações [acerca das] suas experiências e memórias, sobre o sentido que dá às suas práticas, [...] os seus sistemas de valores, emotividades e atitudes” (E. Correia & Pardal, 1995, p. 65). Uma forma de conhecermos as suas preocupações, opiniões, os seus saberes acumulados e as suas vivências.

2.3. Entrevista por questionário

Habitualmente, quando se utiliza o termo “*questionário*”, associa-se ou confunde-se com “*inquérito*”, reduzindo este à coleta de dados possíveis de quantificar ou medir. Segundo Ghiglione e Matalon (1993), o inquérito é um dos instrumentos mais amplamente utilizados pelos sociólogos e psicólogos sociais e, é difícil de falar de inquérito de uma forma geral isto “porque há diferentes tipos” e a sua prática exige o recurso a diferentes técnicas. O termo “*inquérito*” “designa, na maior parte dos casos, todo o processo, desde a definição das questões a estudar, da população-alvo e da constituição de amostra, até à recolha dos dados e o seu tratamento, portanto, [tem] um sentido mais amplo do que questionário” (Moreira, 2004, p. 116). Um inquérito consiste em suscitar um conjunto de discursos individuais, que pode ser através de entrevista ou questionário, e interpretá-los à luz de um quadro teórico. Deste ponto de vista, consideramos que o questionário se apresenta como um instrumento ou uma técnica utilizada num inquérito.

O questionário é uma técnica de coleta de informações, composta por um número grande ou pequeno de questões abertas e/ou fechadas apresentadas por escrito a um ou grupo de sujeitos cuja respostas propiciam um determinado conhecimento ao pesquisador atendendo aos seus objetivos de estudos.

Conforme Oliveira (2014, p. 271), “o uso de questionários abertos [...] sobre um determinado tema, ou que diga respeito à vida e sentimentos pessoais de possíveis inqueridos, pode ser de grande utilidade no quadro das pesquisas qualitativas”. Um questionário permite as “pessoas responderem como querem, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 126), exprimindo-se livremente as opiniões sob alguns itens orientadores e esclarecedores. Trata-se de “um caso particular da entrevista [que] corresponde ao mais estruturado e rígido dos tipos de entrevista [...] [sendo] um procedimento técnico que várias ciências sociais [...] tendem a privilegiar na prática da investigação empírica” (Almeida & Pinto, 1985, p. 1985).

Portanto, na necessidade de encontrar respostas para as nossas problemáticas que são: Como é que os/as (sub)diretores/as de escola em STP gerem a organização escolar? Quais são as suas principais atividades enquanto gestor/a e líder dessa organização? Recorremos ao questionário essencialmente aberto a aplicar inicialmente por via de correio eletrónico que pode ser visto no apêndice 6. O questionário foi elaborado com

base nos blocos temáticos: caracterização do sujeito, caracterização da escola, administração, gestão e liderança escolar, atividades dos/as (sub)diretores/as, concepções de escola e da educação, (ver apêndice 5, a consulta do apêndice permite ver todas as questões, justificativas mais pormenorizadamente) que elaboramos previamente tendo em conta os objetivos da pesquisa.

Embora os sujeitos principais da nossa pesquisa sejam os/as diretores/as das escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP, que são por volta de vinte e quatro (24) diretores/as e escolas, não descartamos a probabilidade dos/as subdiretores/as participarem no preenchimento do questionário, até por que, eles também são considerados gestores/as da escola, na medida em que coadjuvam e substituem os/as diretores/as na sua ausência. Por isso, elaboramos o questionário de forma que tanto os/as diretores/as como os/as subdiretores/as pudessem preencher.

eticamente, como forma de identificar os/as diretores/as, entramos em contacto primeiramente com os serviços do Ministério da Educação de STP, Direção Geral de Administração Escolar (DGAE), Direção do Ensino Secundário (DES) e a Direção de Ensino Básico (DEB), para lhes informar do nosso estudo, da sua relevância e para solicitar a permissão e a colaboração interinstitucional na realização da pesquisa. Nestas negociações apresentamo-nos, demos conta do nosso bloco temático, dos nossos objetivos e das perguntas a serem feitas aos/às (sub)diretores/as das escolas de modo a oficializarmos o nosso estudo entre a orientação e a coordenação da FPCEUO e o estudante santomense e o Ministério da Educação de STP. Também pedimos aos Serviços do Ministério da Educação que informassem aos/às diretores/as e subdiretores/as sobre a pesquisa e que nos facultassem os seus contactos eletrónicos de modo que pudéssemos contactar diretamente os/as diretores/as e os/as subdiretores/as. Contudo, os Serviços do Ministério da Educação, DEB e DES, facultaram os contactos eletrónicos somente dos/as diretores/as das vinte e quatro (24) escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP. Ainda nas negociações, procuramos saber se havia, ou não, condições para realizarmos o questionário por via de internet, o que nos foi garantido que todas as escolas tinham computadores e internet. Por isso, inicialmente tentamos por via de internet (Formulário Google) que podia ser aberto no computador ou no telemóvel, porem não foi possível a todos (sub)diretores/as preencherem, porque, segundos alguns diretores/as, ocorrem falhas constantes de energias, o que faz com que as escolas não tenham sempre internet. Para contornarmos a situação, optamos por outro meio de fazer chegar os questionários aos/às diretores/as das escolas que não puderam preencher por via da

internet. Imprimimos os questionários e fizemo-los chegar aos serviços do Ministério da Educação, DEB e DES, que os fizeram chegar a outros/as diretores/as que não tinham ainda conseguido preencher o questionário. Esses/as, por sua vez, ficaram de partilhar o questionário com os/as seus/suas subdiretores/as de forma que eles/as também pudessem participar¹⁸.

Optamos por uso por uma “*entrevista por questionário*” com perguntas essencialmente abertas, visto que é “útil quando o ideal era fazer entrevistas, mas não há tempo nem facilidade para o fazer; [...] útil quando pretendemos obter informação qualitativa em vez de quantitativa” (Hill, 2014, p. 139), o que, de uma certa forma, caracteriza o nosso estudo. Esta técnica permite atingir um alcance individual e geográfico, e também obter “respostas qualitativas escritas por palavras dos respondentes” (*id.*, p. 135). Uma vez que se assemelha a uma “*entrevista estruturada*”, na medida em que as questões abertas do questionário são “programadas adequadamente e lançadas de um modo estandardizado a todos os *entrevistados*” (Amado & Ferreira, 2014, p. 208), porém feita por questionário, no qual estamos sujeitos à linguagem e àquilo que os sujeitos quiseram dizer. A sua visão, a sua opinião e a sua perceção sobre as questões colocadas serão racionalizadas, porque o sujeito terá um certo controlo ao responder às questões. Deste modo, na elaboração das questões procuramos ser coerentes utilizando uma linguagem simples, evitando palavras complicadas, elaborando questões curtas e específicas, evitando questões múltiplas, evitando dupla negação, evitando perguntas que induzem à resposta, evitando questões hipotéticas (*id.*), de forma a alcançarmos os nossos objetivos.

Assim a nossa “*entrevista por questionário*” tem perguntas abertas e fechadas e é composta por 6 (seis) grupos de questões. Os dois primeiros grupos com questões fechadas de respostas de múltiplas escolhas visam colher informações sobre os sujeitos e sobre as suas escolas. Outros quatro grupos com questões essencialmente abertas visam recolher opiniões dos sujeitos que respondam, principalmente, à questão central desta pesquisa que é compreender as atividades e os desafios que enfrentam os/as (sub)diretores/as de escolas secundárias de STP considerando o seu compromisso com a educação, com a escola enquanto organização e com o Ministério da Educação.

¹⁸ Dadas as circunstâncias interinstitucionais, para garantir consentimento para a pesquisa e acautelar a obtenção de contatos oficiais e as devidas respostas, somos cientes que outros problemas éticos se levantaram nomeadamente, a possibilidade de garantir o anonimato aos respondentes quer por se tratar de um número reduzido de escolas quer pela obtenção dos contatos das escolas de modo ministerial. Não obstante considerarmos o risco valorizamos a realização da pesquisa na sua oportunidade de recolha de dados úteis sobre a realidade escolar santomense.

Especificamente, queremos conhecer as suas conceções de escola e de educação, as suas conceções de gestão escolar e, também, identificar os modos de ação da gestão democrática referidos pelos/as (sub)diretores/as.

2.3.1. Processo de recolha de dados obtidos

Tínhamos solicitado por correio eletrónico aos/às diretores/as e os/as subdiretores/as o preenchimento do questionário. Apesar do nosso foco central serem os/as diretores/as das escolas secundárias e como já o dissemos, não descuramos a possibilidade dos/as subdiretores/as, também, participarem no preenchimento do questionário, alegando que esses também são gestores/as e líderes das escolas na medida em que, segundo o DRSTP n.º 68 – 30 de Junho de 2011, são reconhecidos e exercem a coadjuvação e substituição na ausência dos/as diretores/as, desempenhando funções muito semelhantes aos/às diretores/as, contudo recebemos dos Serviços do Ministério da Educação de STP, vinte e quatro (24) correio eletrónicos apenas dos/as diretores/as. Ao enviarmos o questionário aos/às diretores/as das escolas, solicitámos que partilhassem com os seus respetivos subdiretores/as de forma que eles também pudessem participar e responder ao questionário.

Numa primeira fase recebemos oito (8) respondentes (do envio às 24 escolas) com preenchimento no Formulário Google e os respondentes foram-nos informando da dificuldade de aceder à internet para responder. No sentido de contornarmos o problema imprimimos e enviamos o questionário aos Serviços do Ministério da Educação em STP pedindo-lhes que entregassem aos/às diretores/as das escolas que não conseguiram preencher pelo correio eletrónico informando que havia constantemente falhas de energias e de internet nas escolas que impossibilitavam a adesão ao preenchimento. Desta forma, conseguimos obter mais dezasseis (16) respostas ao questionário.

É importante ressaltar que das vinte e quatro (24) escolas que enviamos o questionário para ser preenchido, compreendemos que nalgumas escolas não foi o/a diretor/a que preencheu e sim o/a subdiretor/a e noutras foram os subdiretores/as preencheram. Em relação aos sete (7) distritos existentes em STP conseguimos obter respostas de pelo menos, uma a duas escolas de cada distrito¹⁹.

¹⁹ Mais uma vez e como se percebe pelo universo das respostas assumimos a impossibilidade de total anonimato e confidencialidade dos dados dos respondentes. No entanto, apresentamos e tratamos os dados garantindo ao máximo possível a identificação dos respondentes.

Portanto, no universo de escolas secundárias de STP (n=24), obtivemos 14 respostas de diretores/as mais dez (10) respostas de subdiretores/as, num total de vinte e quatro (24) sujeitos/respondentes, diretores/as e subdiretores. Codificamos as respostas numeradas e em Entrevistados por Questionário (do EQ. 1 ao EQ. 24).

2.4. Análise de conteúdo

A análise de dados é fundamental na investigação. Depois da “definição do problema e dos objetivos do trabalho, da explicitação de um quadro de referência teórica, da recolha de dados chega a fase de organizar e de sistematizar, de analisar e interpretar os dados recolhidos, ou seja, fazer a análise de conteúdo.

Entretanto, são muitos autores que abordam a análise de conteúdo e que utilizam conceitos diferenciados e diferentes terminologias para diferentes etapas da análise de conteúdo, por isso é fundamental explicarmos em que perspectiva estamos a posicionarmos para fazer análise de conteúdo dos dados recolhidos (Amado, Costa & Crusoé, 2014), sendo assim tomamos como base a conceituação de Bardin (1977). Segundo esta autora, trata-se de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31) que visa obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem (*id.*). De acordo com P. Henry e S. Moscovici (1968), “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (cit. por Bardin, 1977, p. 33). Neste sentido, analisar conteúdo de uma ou várias narrativa(s) é uma operação de organizar sistematicamente e interpretar os conceitos, as ideias expressas no texto. Uma técnica que permite fazer inferências pela identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem (Ghiglione & Matalon, 1993).

De uma forma resumida apresentamos as fases da análise do conteúdo segundo a perspectiva de Bardin (1977).

Quadro 4: As fases da análise de conteúdo

1ª Pré-análise	<ul style="list-style-type: none">a) Escolha de documentos, constituição do <i>corpus</i>, preparação do material;b) Leituras verticais, atentas e ativas das narrativas coletadas. Sublinhar, anotar as margens do texto;c) Formulação das hipóteses e dos objetivos;d) Referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolvem a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.
----------------	--

2ª Exploração do material	a) Definição de categorias (sistema de codificação); b) Identificação de conceitos, significações; c) Organizar em categorias de análise (codificação e categorização); d) Descrição analítica do <i>corpus</i> recolhidos.
3ª Tratamento dos resultados	a) Síntese e seleção dos resultados b) Processo de inferências e de interpretação dos materiais explorados; c) Análise reflexiva e crítica

A primeira fase, a pré-análise “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise” (*id.*, p. 95), por isso precisa ser precisa e focalizada.

A segunda fase, a exploração dos materiais, “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (*id.*, p. 101). Codificação é um processo de “transformação dos dados brutos, [segundo às regras precisas], por intermédio de recorte, agregação e enumeração que permite atingir uma representação do conteúdo” (*id.*, p. 103). Após a codificação, segue-se para a categorização que consiste na classificação e organização de conceitos e/ou ideias expressas por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento em semelhança, com os critérios previamente bem definidos. As categorias são classes que reúnem um grupo de elementos sob um determinado título mais abrangente (*id.*). A fase crucial e que constitui “o grande objetivo da análise de conteúdo é a de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, Costa & Crusoe, 2014, p. 313).

A nossa análise de conteúdo segue inicialmente um procedimento de categorização fechado, isto é, “um sistema de categorização prévia, *a-priori*, que prende com o enquadramento teórico” (*ibid.*), onde se elaboram as categorias tendo em mente o quadro-teórico. Contudo, não dispensaremos as categorias emergentes, “um sistema de categorização puramente induzido a partir da análise” (*id.*, p. 314), ou seja, aquelas que criamos indutivamente a partir os dados recolhidos.

Na terceira fase, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É nesta fase que ocorre a condensação das informações para análise que culmina com as interpretações inferenciais, período de “*cientificar o empírico*” através de intuições, de análise reflexiva e crítica dos materiais codificados e categorizados.

Portanto a nossa análise de conteúdo segue esses parâmetros de análise. Por isso, após a recolha dos dados no terreno, fizemos uma leitura vertical e horizontal dos dados,

sublinhando os aspetos relevantes que vão ao encontro dos nossos objetivos, não descartando os outros que foram surgindo, sintetizamos e organizamos estes conteúdos em categorias prévias, aqueles que elaboramos antes, e categorizamos as outras que foram surgindo ao longo das leituras dos dados, e enquanto categorias emergentes. Ver o quadro 5 que se encontra na página seguinte.

Quadro 5: Grelha de análise e de organização do conteúdo do questionário²⁰

Dimensões de análise	Categorias	Exemplos de unidades de registos
Administração e organização escolar	Diretrizes do ensino em STP	“Cumprimento das recomendações e despachos do Ministério” (EQ. 15c. IV-4); “Relatório de gestão periódica e final, de avaliação de todo o pessoal, de melhoria de resultados” (Quest, 24c. IV-4).
	Relação com o Ministério da Educação	“Reuniões, palestras, formação contínua” (EQ. 1d, ...) “Análise de dados estatísticos, planificação das actividades lectivas, fornecimento de informações” (EQ. 23d. V-3.1);
Gestão e direcção escolar	Noções de gestão e de Lideranças	“Ter dom de liderar” (EQ. 15c, III-2); “ter presença e ter autoridade” (EQ. 12c, III-2);
	Gestão democrática	“Democrata” (EQ. 24c. III-2); “Motivador” (Quest, 6c; EQ. 21c. III-2); “Gestor participativo”; “Gestão participativa” (EQ. 18c, 23c. III-2); “interação e cooperação” (EQ. 8c. III-4)
	Resolução dos problemas	“As decisões são tomadas com base nas orientações do conselho pedagógico, principalmente” (EQ. 23c, IV – 5); “Os membros da direcção e do Conselho Pedagógico”
	Desafios dos/as (sub)diretores/as	“Fazer com que os alunos aprendam realmente e combater o nível crescente de indisciplina e o vandalismo” (EQ. 1d. V-4); “Problemas inerentes a faixa etária (adolescentes) gravidez precoce, indisciplina, vandalismo, questão de álcool etc” (EQ. 9d. V-4);
	Reclamações dos professores	“Os professores mais reclamam da indisciplina dos alunos. Essas reclamações são recolhidas através dos depoimentos dos professores e em reuniões de trabalho.” (EQ. 23c. IV-2); “Mais dinheiro. Alunos sem motivação” (EQ. 10c. IV-2);
	Reclamações dos alunos	“Falta de cadeira e muitos alunos por turma; Falta de ventilação.” (EQ. 1c. IV-3); “Falta de água permanente” (EQ. 10c. IV-3); “Falta de materiais para acompanhar as aulas e os testes” (EQ. 15c. IV-3);
Desempenho dos/as (sub)diretores	Atividades quotidianas dos/as (sub)diretores/as	“Cumprir as orientações Superiores” (EQ. 15c. III-4); “Executar tarefas, dirigir, delegar funções e supervisionar” (EQ. 22c. III-3); “Fiscalização dos trabalhos dos colaboradores” (EQ. 15c. III-2); “Controlar regularmente os livros de sumário e os cadernos diários dos alunos. “Realizar visitas técnicas nas turmas” (EQ. 7c);
	Foco dos/as (sub)diretores/as	“Melhorar o sucesso escolar dos alunos” (EQ. 21d. V-4); “Ajudar os alunos na idade de risco a transitarem das classes” (EQ. 24d. V-4); “Prioridade é no final do ano lectivo ter maior número de alunos aprovados. Para atender a política do governo e ajudar os pais e encarregados de educação” (EQ. 12d. VI-3);
	Função de (sub)diretor/a	“é preocupar com a escola toda e o seu bom funcionamento” (EQ. 1d, V-2); “Supervisiona e administra” (EQ. 2d, 5d, V-2); “Diretor fiscaliza o trabalho da escola, orienta, exige quando necessário, controla” (EQ. 8d, v-2);
	Funções do professor	“A professora leciona, dá aula” (EQ. 2d, 5d, V-2); “o professor leciona e vê o resultado no fim do ano” (EQ. 16d, V-2); “O professor tem funções limitadas” (EQ. 22d, V-2); “O professor limita-se a focar no aluno” (EQ. 24d, V-2);
Conceções de escola e da educação	Papel da escola	“papel é educar e instruir” (EQ. 2d. VI-1); “educar e formar indivíduos para a sociedade” (EQ. 3d. VI-1); “[...] O seu papel é a cada um dia uma transformação para melhor na vida dos alunos” (EQ. 15d. VI-1);
	Perceção da escola	“É uma instituição de carácter educativo,” (EQ. 9d. VI-1); “A escolar é uma instituição organizada por direcção professores alunos, serventes e cantineiras” (EQ. 7d. VI-1);
	Perceção de educação	“Educação de qualidade é uma educação que valoriza os valores: éticos, morais para uma sociedade melhor” (EQ. 2d. VI-2); “É uma educação para todos e que se trabalhe que os indivíduos vão em buscar do conhecimento e não somente das notas” (EQ. 1d. VI-2);
	Melhoria nas escolas em STP	“Capacitação e actualização do pessoal docente e não docente; Melhoria de condições de instalação (construção de mais casas de banho, abastecimento de água, melhoria de via acesso, construção de espaço adequado para Educação Física...) ”(EQ. 7d; 22d. VI-4);

²⁰ Ver com mais detalhes o Apêndice 9.

Síntese

A descoberta indutiva, a descrição, a reflexão exploratória, o fazer e refazer caracteriza o percurso de elaboração deste trabalho que tem como objetivo geral a compreensão das principais atividades dos/as (sub)diretores/as de escolas públicas do ensino secundário em STP considerando o seu compromisso com a educação, com a escola enquanto organização e com o Ministério da Educação. Especificamente, queremos conhecer as suas conceções de escola e de educação, as suas conceções de gestão escolar e, também, identificar os modos de ação da gestão democrática referidos pelos diretores/as. Deste modo, privilegiamos uma atitude interpretativa e compreensiva que desse globalmente de conta do nosso estudo.

Os instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados foram:

A recolha e análise documental que consiste numa “operação [que visa] representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a [...] sua consulta e referência” (Bardin, 1977, p. 47). Por isso, a análise documental está intimamente articulada com a análise de conteúdo que, como técnica, “procura agrupar significações e não vocabulários, [...]” (Almeida & Pinto, 1985, p. 96)

Entrevista semiestruturada, esta opção teve como intuito proporcionar ao Entrevistado A, o máximo de liberdade de pensamento e fundamentalmente permitir-nos conhecer as suas experiências e vivências enquanto Diretor, bem como os seus olhares e ideias sobre a escola e a educação nos PALOP. Optamos ainda pela entrevista por uso de questionário com perguntas fechadas e abertas, para caracterizar a realidade santomense e conhecer as perspetivas dos respondentes procurando cumprir com um olhar quantitativo e qualitativo o nosso estudo.

A análise de conteúdo revelou-se fundamental para dar conta de toda a informação recolhida e que foi organizada numa grelha que em seguida será interpretada tendo em vista as teorias desenvolvidas e definidas no quadro-teórico.

CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA, REFLEXIVA E INTERPRETATIVA DOS DADOS

Introdução²¹

Neste capítulo, vamos apresentar de uma forma indutiva-descritiva, exploratória e fazer uma análise crítica, reflexiva e interpretativa dos dados recolhidos mobilizando o nosso quadro-teórico e o que conhecemos e sabemos sobre o contexto de STP. Primeiramente apresentamos e analisamos descritivamente as informações que caracterizam as escolas e os sujeitos/respondentes. Em seguida desenvolvemos uma análise crítica, reflexiva e interpretativa dos dados, mobilizando a grelha de análise (apêndice 9) onde sintetizamos e organizamos os conteúdos das questões abertas tendo em conta algumas categorias prévias e outras emergentes.



Figura 3: Escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP distribuídas pelos 7 (sete) distritos; mencionadas de acordo com pelo qual são conhecidas e referidas localmente.

²¹ Na organização deste capítulo e nalguns casos mobilizamos expressões dos respondentes bem como literatura e o língua crioulo forro para expressarmos algumas ideias.

1. Breve caracterização das escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP

As escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP, maioritariamente, localizam-se nas zonas consideradas urbanas ou muito próximas. Zonas geralmente consideradas cidades de cada distrito. É comum em STP atribuir os nomes das cidades ou das localidades às escolas, por exemplo: Escola Secundária Básica de Trindade, Escola Secundária Básica de Neves, Escola Secundárias Básica de Santana entre outras. Cidade de Trindade, Cidade de Santana, Cidade de Neves etc., porém, atualmente, tendem a atribuir um nome própria como patrono da escola, o nome de pessoas com uma certa relevância na história do País.

Das escolas públicas que oferecem o ensino secundário, por volta de 5, são consideradas Escolas Secundárias, ou seja, escolas não mistas, as restantes considera-se Escolas Secundárias Básicas, isto é, escolas mistas porque abarcam alunos do ensino básico e secundário.

Enquanto organizações escolares estas escolas funcionam respeitando as orientações normativas dos seguintes documentos oficiais: Regulamento Interno da Escola, projeto educativo, plano anual de atividades. Estes documentos “contêm as orientações gerais da acção educativa e pedagógica emanada pelo Ministério tutelar da Educação” (RIES, 2015, cap. II, art. 4º, alínea 1). Para a concretização dessas orientações o Ministério da Educação conta “com as iniciativas de cada escola” (*id.*). De um modo geral, a direção de cada escola organiza-se hierarquicamente por Diretor/a, Subdiretor/a, Chefe de Serviços Administrativos e Financeiros, que encontra-se sob orientações do Diretor/a, e o Conselho Pedagógico que é presidido pelo Diretor/a da escola. Há uma ou três escolas com mais do que um/a subdiretor/a por serem consideradas grandes e terem muitos professores/as e alunos/as, por exemplo: o Liceu Nacional tem 49 salas de aula, e em média cada turma ter mais de 50 alunos é portanto a maior escola do País até então. Depois temos Patrice Lumumba com 33 salas de aula. Estas duas situam-se na principal cidade do País, cidade capital de São Tomé, e temos ainda a escola secundária Maria Manuela Margarido com 25 salas de aula situada na cidade da Trindade.

Concernente à concretização e aos reajustes das orientações emanadas pelo Ministério da Educação, dos vinte e quatro (24) respondentes, dezassete (17) referiram que estes reajustes são feitos pelo Órgão da Direção da escola. Oito (8) referiram que tentam mobilizar o apoio de toda a comunidade educativa (os elementos da direção,

diretores/as de turma, professores/as, alunos/as, funcionários não docente, pais e encarregados de educação) para o reajuste e operacionalização das orientações emanadas do Ministério da Educação.

No que diz respeito aos/às professores/as, diríamos que o ensino secundário tem dois grupos de professores/as: professores/as efetivos/as e professores/as não efetivos. Estes/as são professores/as que geralmente são profissionais que exercem outras funções noutros sectores e que mostram interesse em lecionar, que o Ministério da Educação contracta para suprimirem a falta de professores/as com formação, pois, normalmente, para se lecionar no ensino secundário os/as professores/as devem ter uma formação superior ou estarem a frequentar o ensino superior técnico ou universitário. Para além desses, temos também os/as professores/as os/as estrangeiros/as, que são na sua maioria portugueses, que ajudam a colmatar a falta de professores com formação para o ensino. Esta ajuda surge no âmbito da Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento que tem como um dos principais objetivos apoiar os PALOP ao nível da educação.

Relativamente aos alunos e às condições das escolas públicas que oferecem o ensino secundário, de acordo com os respondentes, a maioria desloca-se a pé até à escola, uns vão no autocarro escolar e outros vão de táxi. Os que vão a pé à escola, a maioria percorre mais de 5km para chegar à escola. As salas de aula que foram feitas para frequentarem entre trinta (30) a quarenta (40) alunos são forçadas a receberem muito mais, em média 50 alunos. De acordo com os respondentes, grande parte das escolas tem turmas com quarenta (40) a cinquenta e cinco (55) alunos no mínimo e no máximo rondando entre os cinquenta e seis (56) a setenta (70) alunos. Para além do “excesso de alunos” (EQ. 5) por turma, o que agrava mais a situação é a “carência de material de trabalho” (EQ.14). Por exemplo referem-nos: “falta de cadeira para os alunos assentarem devido a quantidade de alunos na turma, falta de ventilação, de iluminação” (EQ.14); falta de “carteiras, casa de banho, água potável, biblioteca” (EQ.5). Essa falta de carteiras gera uma forte concorrência entre os alunos para conseguirem uma cadeira para se sentarem na sala, o que muitas vezes, gera agressões entre os alunos.

Outra situação que tende a complicar a situação dos alunos e dos professores é a “falta de materiais para acompanhar as aulas e os testes” (EQ.15), ou seja, a falta de manuais escolares para os alunos, particularmente, os do ensino secundário, as escolas tentam fotocopiar as sebatas e vendê-las aos alunos, porém, nem todos compram, devido à situação financeira dos pais e das mães e/ou encarregados/as de educação.

2. Informações sobre os sujeitos/respondentes

Quadro 6: Informações sobre os sujeitos ou respondentes

Código	Carg o	Sex o	Idade Entre os	Distância q resid. da escola	Área de Formação	Form. AGE ²²	T.S. ME ²³	TS E ²⁴	Antes de ser Dirt/ Sub	Exp. noutra instituição	Outra atividade não relacionada c/ a escola
Diretor (10)											
EQ. 3	Dir.	M	31-40	16-20km	Economia	Sim	14	14	Prof.	Não	Não
EQ. 10	Dir.	M	31-40	0-5km	C. civil	Não	16	3	Prof. e Delg. Discipl.	Sim	Não
EQ. 14	Dir.	M	31-40	0-5km	Biologia	Sim	19	19	Prof. e Delg. Discipl.	Não	Não
EQ. 16	Dir.	M	41-50	0-5km	História	Não	20	18	Prof. e Delg. Discipl.	Não	Não
EQ. 17	Dir.	M	31-40	11-15km	Francês	Sim	10	3	Prof. e Dir. de turma	Não	Sim
EQ. 18	Dir.	M	31-40	16-20km	Geografia	Sim	14	14	Prof.	Não	Não
EQ. 19	Dir.	M	41-50	0-5km	R. Públic.	Sim	10	10	Prof. e Subdiretor	Não	Sim
EQ. 20	Dir.	M	31-40	16-20km	Economia	Sim	14	14	Prof.	Não	Não
EQ. 21	Dir.	M	31-40	0-5km	Biologia	Sim	14	14	Prof. e Delg. Discipl.	Não	Não
EQ. 23	Dir.	M	31-40	6-10km	G. de Empr.	Sim	13	3	Prof. e Subdiretor/a	Não	Não
Diretora (4)											
EQ. 6	Dir.	F	51-60	6-10km	L. Port.	Não	35	3	Prof.	Sim	Não
EQ. 8	Dir.	F	51-60	0-5km	L. Port.	Sim	31	2	Prof.	Não	Não
EQ. 12	Dir.	F	51-60	0-5km	L. Port.	Não	-	5	Prof.	Sim	Não
EQ. 22	Dir.	F	31-40	0-5km	Biologia	Sim	14	14	Prof.	Sim	Não
Subdiretor (6)											
EQ. 1	Sub.	M	31-40	0-5km	Economia	Não	12	12	Prof.	Sim	Não
EQ. 4	Sub.	M	41-50	0-5km	Matemática	Não	20	20	Prof. e Delg. Discipl.	Não	Não
EQ. 5	Sub.	M	51-60	6-10km	Francês	Sim	29	4	Prof.	Sim	Não
EQ. 11	Sub.	M	31-40	11-15km	Não referiu	Não	6	6	Prof.	Não	Não
EQ. 13	Sub.	M	20-30	0-5km	R. Públic.	Não	8	8	Prof.	Não	Não
EQ. 24	Sub.	M	41-50	0-5km	Francês	Sim	19	10	Prof. e Delg. Discipl.	Não	Sim
Subdiretora (4)											
EQ. 2	Sub.	F	51-60	0-5km	Geografia	Não	37	20	Prof. e Delg. Discipl.	Não	Não
EQ. 7	Sub.	F	51-60	0-5km	Não referiu	Sim	36	2	Prof.	Sim	Não
EQ. 15	Sub.	F	31-40	6-10km	L. Port.	Não	18	18	Prof.	Sim	Não
EQ. 9	Sub.	F	51-60	6-10km	Direito	Sim	29	2	Prof.	Não	Não

²² Form. AGE - Formação em Administração e Gestão escolar

²³ TSME – Tempo de Serviço no Ministério da Educação

²⁴ TSE – Tempo de Serviço nesta Escola

Como podemos observar no quadro 6, o anterior, dos vinte e quatro (24) respondentes, temos dez (10) diretores e quatro (4) diretoras; seis (6) subdiretores e quatro (4) subdiretoras. Sendo dezasseis (16) respondentes masculinos e oito (8) femininos. Os respondentes têm idades variando entre trinta (30) e os cinquenta (50) anos. Catorze (14) residem entre um (1) a cinco (5) quilómetros da escola onde trabalham, os restantes residem entre os seis (6) a vinte (20) quilómetros fora da escola. A maioria é licenciado e outros têm bacharelato e estão a fazer complementos de formação para obterem o grau de licenciatura, pois o Ministério da Educação tem exigido que tenham licenciatura.

Quanto à formação na administração e gestão escolar, catorze (14) têm e dez (10) não têm. Estas formações geralmente são promovidas pelo Ministério da educação no quadro da sua política de acelerar o desempenho educacional, procurando aumentar e valorizar as capacidades de liderança, de planeamento e gestão dos/as (sub)diretores/as das escolas (Ministério da Educação, 2012b) de forma a que estes possam responder às políticas e aos desafios contemporâneos que têm surgidos nas escolas.

De um modo geral, os respondentes trabalham para o Ministério da Educação há mais de dez (10) anos, alguns há mais de trinta (30) anos. No ano de 2014/2015 em que o atual governo foi eleito, no contexto educativo, particularmente, a nível das direções das escolas públicas que oferecem o ensino secundário, houve várias mudanças. Dentre os vinte e quatro (24) respondentes, quinze (15) já trabalhavam na escola antes de serem (sub)diretores/as e nove (9) trabalhavam noutras escolas e só vieram trabalhar na escola, onde exercem o cargo de (sub)diretor/as, entres há dois (2) e cinco (5) anos . Dos vinte e quatro (24), oito (8) já tinham sido diretores/as em outras instituições e dezasseis (16) nunca tinham exercido essas funções. No entanto, todos/as aqueles que desempenhavam a função de diretor/a ou de subdiretor/a eram professores/as, apenas um (1) era professor e subdiretor ao mesmo tempo.

Entre os respondentes, vinte e um (21) não exercem nenhuma outra atividade que não esteja relacionada com a escola e outros três (3) exercem outras atividades não relacionadas com a escola.

Convém relembramos que eles/as são nomeados/as pelo Ministério da Educação, segundo o DRSTP n.º 68 – 30 de Junho de 2011, são “recrutados de entre docentes do ensino público, com formação pedagógica e experiência de serviço suficiente” (Secção II, art. 14.º alínea 2). Apesar de estar na Lei de Bases n.º 2/2003 que devem ser “democraticamente eleitos pelos representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados” (*id.* alínea 5).

3. Conceções de escola e de educação

Segundo a Lei de Bases n.º 2/2003 do sistema educativo de STP, a escola deve possuir um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente intervenção orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o processo social e a democratização da sociedade” (Lei de Bases n.º 2/2003, Cap. I, art. 1.º, alínea 2). Neste sentido a escola, perante a lei, deve ser um local de concretização do direito à educação, um local onde se desenvolve o homem enquanto um ser social pertencente a uma sociedade democrática, o que quer dizer que a escola enquanto organização deve ser onde se pratica e promove a democracia.

Todavia, conforme os respondentes, a escola é um “edifício” (EQ. 2), “uma instituição de ensino” (EQ. 1) e também “um centro de ensino-aprendizagem” (EQ. 3). Trata-se de “uma instituição organizada e composta por vários funcionários” (EQ. 6; 9), ou seja, um “conjunto de indivíduos divididos e [organizados hierarquicamente]” (EQ.15) com funções muito individualizadas e particularizadas “segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (Lei de Bases n.º 2/2003, cap. I, art. 1.º, alínea 3). Esse conjunto organizado de estruturas referem-se aos Órgãos do Ministério da Educação, aos Serviços do Ministério da Educação, às Instituições Tutelares e à Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entre outros. Essas são as Estruturas que orientam e regulam as políticas educativas das escolas. A escola enquanto organização humana comprometida com o futuro da humanidade precisa “seguir as regras do momento; de outra forma, arrisca-se a não sobreviver” (E. Ferreira, 2012, p. 57).

Deste modo a escola tende a ser, segundo os respondentes, “um meio burocrático e muito político, onde cada um a procura do seu interesse e entra em choque [uns com os outros] ” (EQ. 16), um espaço de concorrência (EQ.) ao mesmo tempo que é um espaço de dedicação, de ensino e de aprendizagem entre os alunos e entre os docentes (EQ. 11; 12). Como definiu Fonseca (2000, p. 137), a escola enquanto “edifício ou estabelecimento é onde se pratica a aprendizagem sistemática de pré-determinados ou ocasionais saberes”. Um “espaço de construção, sistematização, apropriação de conhecimento e socialização” (EQ. 14). Trata-se de um local de “instrução e de integração dos nossos meninos na sociedade” (EQ. 23). Para os respondentes, é da responsabilidade da escola “definir o modelo de sociedade” (EQ. 24). Porém as ações das organizações escolares estão para os

“resultados positivos no fim do ano” (EQ. 16) para “atender à política do governo” (EQ. 12) que é “acelerar o desempenho educacional em STP” (Ministério da Educação, 2015a).

Todavia, é reconhecido pelos respondentes que a escola é ou precisa ser em um “espaço de interação e de cooperação” (EQ. 8), onde a comunicação se torna em um elemento decisivo na medida em que só é “capaz de lidar e enfrentar os problemas com base no diálogo” (EQ. 19). De acordo com a perspectiva de E. Ferreira (2012) a escola é:

Um colégio de pessoas e de comunicações ativas e (dia)lógicas. [...] Enquanto organização educativa, uma escola em construção, entendida e valorizada pelas relações e disposições dos seus membros. Trata-se da escola enquanto organização educativa que valoriza o pensar, o agir, refletir, [e o reagir], a praxeologia de uma agência humana autónoma (E. Ferreira, 2012, p. 69).

Desta maneira, a escola cuja especificidade comunicacional e comprometimento com e respeito pelos Direitos Humanos constrói-se no desenvolvimento e na (trans)formação dos sujeitos, de modo a torná-los autónomos e capazes de criar e recriar o seu quotidiano, ou seja, “preparar indivíduos capazes de serem flexíveis, críticos, autónomos e gerentes de mudança” (Afonso, 1998, cit. por E. Ferreira, 2012, p. 41). Essas preocupações são manifestadas pelos respondentes como: “[capacitar os alunos para] dar respostas às demandas do dia a dia” (EQ. 19), “educar e formar gente para servir a sociedade” (EQ. 12). O compromisso da organização escolar está na “transformação para melhor a vida dos alunos” (EQ. 15), para a “capacitação e formação do cidadão santomense” (EQ. 22). Este comprometimento justifica-se pelo facto das escolas secundárias, segundo a Lei de Bases n.º 2/2003 do sistema educativo de STP, estarem intimamente vocacionada para a preparação dos alunos para entrarem no ensino superior e/ou para entrar no mundo do trabalho, pois a escola deve:

Assegurar o desenvolvimento do raciocínio da reflexão [...] [dando aos alunos] suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa [...] favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho (cf. Lei de Bases nº2/2003, cap. II, subsecção II, art. 9.º, alíneas a e f).

Este foco na preparação para o mundo de trabalho, expresso na lei, é muito ressaltado pelos respondentes quando se refere ao papel da escola e da educação. Por exemplo: A escola deve “preparar o homem para sociedade” (EQ. 3; 4); “formar gente para servir a sociedade” (EQ.12). A ação educativa é entendida ou tende a ser no “sentido de transmitir conhecimento e valores a todos” (EQ. 17), “transmitir uma educação integral aos alunos” (EQ. 18), “instruir e integrar os meninos no mercado de emprego” (EQ. 23).

Educar é “instruir” (EQ.2), “formar/[instruir] indivíduos de todos os conhecimentos” (EQ. 1).

Embora esta temática não tenha sido um dos nossos objetivos específicos, é uma das categorias que emerge da análise de conteúdo, e é interessante analisar um pouco essa perspectiva de entender o acto de educar por semelhança a uma pedagogia tradicional, de transmissão, na qual os alunos são sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem e o principal foco são os conhecimentos intelectuais e morais. O professor tem como objetivo “instruir” (EQ.1; 2; 23), “transmitir estes conhecimentos e valores aos alunos” (EQ.7). Estes têm que memorizar e repetir mecanicamente todos os conhecimentos científicos, muitas vezes, descontextualizados e sem nenhum interesse para os alunos, e valores para serem transmitidos na prova/teste, como forma de terem bons resultados. Quando eles não são capazes disto, de memorização e de repetição, vulgarmente, acabam por não conseguir boas notas na prova o que, normalmente, se chama de insucesso escolar. Quando isto acontece, geralmente, o Ministério da Educação tende a responsabilizar o professor pelo insucesso e este queixa-se dos alunos alegando que há um “fraco interesse nos estudos por parte dos alunos” (EQ. 13), “falta de interesse por parte dos alunos” (EQ.12), “alunos sem motivação” (EQ. 10) etc.

Entretanto, e de acordo com o sentido de educar a questão da educação não é somente instruir nem transmitir ao aluno uma série de valores e conhecimentos científicos é “*comunicar com o aluno*”, levá-lo a interpelar e a interpretar a realidade social, humana e a natureza. De acordo com E. Ferreira (2017):

Boa educação não é a que acumula conhecimento é a que o traduz, não é a que nos exige adequação e subordinação normativa, mas a que nos permite interpretar e expressar novos entendimentos. A boa educação é exigente e não se reduz a escolarização, a interpretações, pode e deve ser a educação das invenções (E. Ferreira, 2017, p. 44).

Nas opiniões recolhidas sobre a educação, percebemos que tende a relacionar-se essencialmente com três dimensões: valores éticos e morais, resultados e libertação do aluno, ou seja, realização do aluno. Por exemplo:

➤ **Valores éticos e morais**

“Valoriza os valores: éticos, morais para uma sociedade melhor” (EQ. 2); “fornece aos alunos conhecimento que possam fazer dele um cidadão capaz de respeitar os valores éticos e culturais para que possamos ter uma boa sociedade” (EQ. 24); “possibilita os alunos adquirirem conhecimentos éticos [...]” (EQ. 3).

➤ Resultados

“Que os objetivos [sejam] atingidos, os conhecimentos [sejam] passados” (EQ. 12); “É obtenção de resultados de modo a entrar na universidade” (EQ. 16); “Capacitar os alunos para a sociedade” (EQ. 18); “que garante a transmissão de conhecimento mediante as exigências” (EQ. 14); “Que tenha melhor resultado possível” (EQ. 12; 13).

➤ Realização do aluno

“Trabalhar [de forma a que] os indivíduos vão em busca do conhecimento e não somente das notas” (EQ. 1); “que possibilita e concede ao aluno conhecimento de forma que ele seja um cidadão crítico e que respeite os valores éticos e fraternos” (EQ. 11); “é capacitar ou munir os alunos de conhecimentos e técnicas para que os mesmos sejam capazes de alcançar os seus sonhos” (EQ. 15); “aquela que capacita o aluno a ir em busca dos seus sonhos, que o prepara para a sociedade” (EQ. 21); “educação que liberta o aluno e permite que seja um cidadão preparado para desenvolver o seu País” (EQ. 23).

De acordo com F. I. Ferreira (2004), a especificidade e o comprometimento da organização escolar:

Não é apenas profissional, mas também cultural, isto é, que não tem em vista somente responder às evoluções profissionais e técnicas, nem às necessidades imediatas das empresas, mas formar, ao mesmo tempo, o produto, o homem e o cidadão, considerando o indivíduo sujeito activo da sua própria formação (F. I. Ferreira, 2004, p. 63).

No entanto, a escola deve proporcionar uma educação capaz de dar conta de todas estas dimensões: os valores éticos e morais, os resultados e a realização do aluno enquanto jovem, pessoa em desenvolvimento e tendencialmente autónoma e enquanto cidadão. A escola enquanto organização humana precisa proporcionar uma educação que compatibiliza no “espaço educativo formal, aquilo que são formas informais de fazer a educação” (Entrevistado A, p. 2). Porque a educação enquanto Direito Humano constrói-se no respeito e na promoção dos valores e saberes comunitários, “é uma questão de compatibilizar aquilo que é direito às raízes, porque as pessoas pertencem a uma comunidade com o exercício do direito às escolhas” (*id.*, p. 3). O grande desafio que se pode colocar à escola “é compatibilizar uma neológica de comunidade de educação e introduzir umas dimensões que têm a ver com aquilo que são os saberes tradicionais [/formais] da escola, mas que não se podem sobrepor àquilo que são os saberes locais, comunitários transmitidos nas intergerações” (*ibid.*). Respeito pelos “Direitos Humanos” é também “compatibilizar a cidadania tal como o Ocidente pensa, cidadania jurídica etc.

com aquilo que são cidadanias comunitárias” (*ibid.*), ou seja, “cidadania cognitiva” que é a capacidade que sujeito tem “de dar a conhecer as coisas para além dos seus protagonistas imediatos” (*ibid.*).

De forma a simplificar e sintetizar as ideias desenvolvidas neste ponto e tornar claro uma das respostas aos objetivos desta pesquisa, que é conhecer as conceções de escola e de educação por parte dos nossos respondentes, apresentamos o seguinte quadro 7:

Quadro 7: Conceções de escola e de educação

Conceções de escola	O papel da escola	Educação	O acto educativo
“instituição de ensino,” (EQ. 1); “organizada e composta por vários funcionários” (EQ. 6;9); “divididos e [organizados hierarquicamente]” (EQ.15) com funções muito individualizadas e particularizadas. “um local de ensino aprendizagem” (EQ.3) “um meio burocrático e muito político” (EQ.16), é “[...] onde cada um a procura do seu interesse entra em choque [uns com os outros]” (EQ. 16); Um “espaço de interação e de cooperação” (EQ. 8).	“[capacitar alunos para] dar respostas às demandas do dia a dia” (EQ. 19), de “preparar o homem para sociedade” (EQ. 3; 4); “educar e formar gente para servir a sociedade” (EQ.12), “moldar e orientar a forma de pensar das pessoas que formam a sociedade” (EQ. 24), “[...] tem papel de ensinar, formar e educar” (EQ. 14).	“valorizar os valores: éticos, morais” (EQ. 2); “que os objetivos [sejam] atingidos, os conhecimentos [são] passados” (EQ. 12); “É obtenção de resultados de modo a entrar na universidade” (EQ. 16); “É capacitar ou munir os alunos de conhecimentos e técnicas para que os mesmos sejam capazes de alcançar os seus sonhos” (EQ. 15); “Educação que liberta o aluno e permite que seja um cidadão preparado para desenvolver o seu País.” (EQ. 23).	O acto de “educar no sentido de transmitir conhecimento e valores a todos” (EQ.17), “transmitir uma educação integral aos alunos” (EQ. 18), onde se “preocupa mais com a instrução e integração dos nossos meninos na sociedade” (EQ.23), ação educativa é de “instruir” (EQ.2), “formar/[instruir] indivíduos de todos de conhecimento” (EQ. 1).

4. “No mesmo lado da canoa”: A gestão escolar e o caso dos/as (sub)diretores/as de escola secundária em STP

Ao tentarmos perceber as atividades e os desafios que enfrentam os/as (sub)diretores/as das escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP, é preciso termos em conta vários aspetos tais como histórico, social, político e económico e que influenciam a política educativa, principalmente, a gestão escolar, e não podemos

deixar de ressaltar que a gestão escolar dos/as (sub)diretores/as tende a ser, ou não, influenciada pelas perspectivas de educação e de escola que eles/as conheceram e viveram que, muitas vezes, pode não ser aquela que é necessária construir (Entrevistado A), acrescentando injunções que acabam por complexificar, ou não, as ações dos outros autores escolares.

4.1. Noções e entendimentos de gestão escolar

Gestão é um conceito empresarial muito voltado para o crescimento, a produtividade e a eficácia, através de planificação, organização, controlo e estratégia. A gestão compromete-se “com os meios e com os fins, com o pensar e com o agir” (Maia, 2008, cit. por Paschoalino, 2017, p. 105). Porém não se pode aplicar esta visão empresarial na educação. A gestão escolar precisa atender às “dinâmicas das relações humanas presentes no cotidiano escolar” (*id.*, p. 42).

Para os nossos respondentes, “ter dom de liderar” (EQ. 15), “ser líder” (EQ. 3; 4), ser um gestor-líder “tolerante” (EQ. 16), ser “humilde, interativo, dinâmico, criativo” (EQ. 17), ao mesmo tempo que precisa “orientar, controlar” (EQ.1, 5, 7), “fiscalizar” (EQ. 8; 15; 17) são as características essenciais para exercer o cargo de (sub)diretor/a de escola.

O/A (sub)diretor/a enquanto gestor-líder tende a ser compreendido como o/a “detentor/a de capacidades únicas e com comportamentos que o [distingue] e o [coloca] numa posição de superioridade relativamente aos outros (liderados)” (Lopes, 2012, p. 120), que neste caso, são os/as professores/as e outros funcionários da escola. Como é frisado por um dos respondentes, “o director ou subdirector que têm a função de liderar e organizar o trabalho de todos os seus funcionários, principalmente os professores. Ele traça os objetivos e metas da instituição de ensino que será aplicado na escola” (EQ. 9). Revelam ter uma atitude de “*morder e soprar*” no sentido de que precisam ser humildes, tolerantes e dinâmicos ao mesmo tempo que precisam “cumprir e fazer cumprir as orientações Superiores” (EQ.15).

Entretanto, eles/as reconhecem e destacam os aspetos fundamentais de uma gestão democrática e participativa na escola, frisando que o/a (sub)diretor/a enquanto gestor-líder da organização escolar precisa ser “democrata” (EQ. 24), “motivador” (EQ. 21), ter um “bom relacionamento interpessoal, observador, bom ouvinte, participador” (EQ. 23) “ser aberto, aceitar crítica, ter domínio, ter presença, ter autoridade etc” (EQ. 12) e procurar promover uma “maior responsabilidade e coerência do trabalho” (EQ. 8)

e também “arranjar modos sempre de gerir os conflitos na escola de modo a [manter uma] coesão entre todos” (EQ. 11).

Apesar de haver uma grande preocupação com o “cumprimento das orientações superiores” (EQ.15), os respondentes reconhecem que gestão escolar precisa ser “participativa” (EQ. 18; 23), democrática. Como disse N. Ferreira e Silva (2004), “é indubitável a importância da gestão democrática da educação na contemporaneidade” (p.115). Trata-se de uma forma de vivenciar os princípios da democracia e da cidadania nas escolas, contando com “a participação ativa de todos os atores organizacionais” (Carvalho, 2014, p. 144), que esperam ser ouvidos e reconhecidos as suas intenções, as suas decisões e os seus conhecimentos, até porque a democracia arrasta-nos para uma participação concreta, efetiva, e transparente das nossas vontades (*id.*). Como é destacado pelos respondentes, a gestão escolar passa por promover uma “maior responsabilidade e coerência no trabalho” (EQ. 9), por promover mais “interação e cooperação” (EQ. 8) nas atividades educativas e de ensino nas escolas.

Em conformidade com o Entrevistado A, a gestão democrática da escola:

Independentemente das questões jurídicas e das questões de composições dos órgãos administrativos, exige, fundamentalmente [...], que os professores tenham forma de expressão da sua vontade, formas de expressão democrática da sua vontade, que os estudantes existam enquanto jovens, e exige fundamentalmente que as estruturas de construção sejam estruturas permeáveis a estas dinâmicas e não ao exercício formal da democracia. O exercício formal da democracia [...] é importante porque pode facilitar essas dinâmicas como pode inibi-las (Entrevistado A, p. 9).

Gestão escolar precisa ser “uma gestão participativa, uma gestão com a contribuição de toda a comunidade educativa escolar [...] as principais preocupações [são] de criar meio próprio para todos que labutam nesse espaço sentirem-se motivados, a começar por discentes [...]” (EQ. 14), até porque, a escola enquanto uma organização democrática cuja administração e gestão “devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação” (Lei de Bases n.º2/2003, cap. VI, art. 42º, alínea 1), “necessita de ser falada, vivida e afirmada na ação” (Lima, 2002, p. 37). Evidentemente que “ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, [...] se é interdito o seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, [...] e se não engaja [...] na briga em defesa deste de direito” (Freire, 1997c, cit. por Lima, 2002, p. 37). Como é destacado pelos respondentes, é preciso “tratar com dignidade o trabalho de cada funcionário” (EQ. 6), valorizar o aspeto humano, “saber trabalhar em equipa” (EQ.13), ter um “espírito de trabalho de equipa” (EQ. 19; 22),

aprender a “aceitar crítica” (EQ.12), “ser aberto” e “ser honesto” (EQ. 13) consigo e para com os outros. A questão da gestão democrática implica “diálogo e confiança [conjugando] sempre [na e pela] lógica do outro” (Entrevistado A, p. 5). Uma perspectiva de gestão que “passa muito pela permeabilização dessas dinâmicas” (*id.* p. 10), dessas tensões e “choque” (EQ. 16) de interesses vividos nas escolas. Para a permeabilização desses choques de interesses, o/a (sub)diretor/a necessita assumir uma posição de mediador de comunicações, de saberes, de criatividade, de conflitos, de emoções entre os sujeitos.

Gestão democrática é a “articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela” (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2006, cit. por Paschoalino, 2017, p. 120). Da nossa análise interpretativa do contexto surge-nos a imagem de ser preciso que todos os atores da escola se sintam “*no mesmo lado da canoa*” (Santo, 1978), para isto é necessário que “*as palavras do nosso dia [sejam] simples/claras como a água do regato*” (*id.*). Na escola todos somos “*companheiros da estrada*” (*id.*), somos “*o grito de esperança*” (*id.*), somos a “*voz*” (*id.*) e estamos “*no mesmo lado canoa*” (*id.*). É preciso “*unir as nossas mãos milenárias*”, “*juntar os nossos braços/e nos sentamos todos, lado a lado, na canoa das nossas praias*” (*id.*). A gestão democrática da escola faz-se com “*palavras simples*” (*id.*), “*claras*” (*id.*), é uma caminhada, uma (re)construção com “*mão milenárias*” (*id.*) e com “*com gritos de esperança*” (*id.*), não se pode abafar o “*som do batuque*” (*id.*) na escola, porque é a criatividade, é liberdade, é realização e transformação.

O papel do/a (sub)diretor/a enquanto mediador de tensões, de conflito, de saberes nas organizações educativas faz-se necessário para fortalecer a missão organizacional da escola que é o presente e o futuro da sociedade. A escola é formada e dinamizada pelas ações dos sujeitos pensantes e cada um deles tem o seu projeto de vida “que é negociável” (Entrevistado A, p. 11), porém o que é decisivo é “compatibilizar essas várias lógicas [...], que nem sempre é fácil, [pois] exige uma sensibilidade humana e, obviamente, [...] uma linguagem de grupo” (*ibid.*). Quando o/a diretor/a desconhece o contexto e “não sabe interpretar a linguagem do outro [...], ele acaba por ser um obstáculo e não uma solução, [porque] cria um bloqueio na comunicação” (*id.*, p. 6), e não havendo “comunicação” (E. Ferreira, 2012), “atitudes argumentativas” (Carvalho, 2013), “coerência no trabalho” (EQ. 9), “espírito de trabalho de [e em] equipa” (EQ. 19), “interação e cooperação” (EQ.

8) na organização escolar a escola acaba por se tornar um local de “*placelos e placelas*”²⁵, um local de rotinas em que o que mais importa será cumprir e fazer cumprir sem espaço a questionamentos ou participações do contexto escolar.

4.2. Atividades quotidianas dos/as (sub)diretores/as das escolas

Segundo Barroso (2005), os estudos no domínio da administração e gestão escolar têm revelado que as atividades dos/as diretores/as no contexto escolar resumem-se apenas a duas funções: cumprimento das tarefas e as relações entre as pessoas. Pois, por um lado, ele tem o compromisso com o Ministério da Educação e por outro ele tem a organização escolar, a comunidade educativa (os/as professores/as, os/as alunos/as, pessoal não docentes, pais e mães encarregados/as de educação), pessoas com as quais ele trabalha todos os dias na escola. Ele/a tende a ser um sujeito representativo dotado de autoridade para cumprir e fazer cumprir executando as políticas educativas definidas pelo governo ao mesmo tempo que convive e representa a comunidade educativa. Ocupa-se a fazer o que é suposto fazer e cumprir normativamente e a fazerem com que os outros também o façam e cumpram (E. Ferreira, 2017).

Conforme os respondentes, as suas atividades nas escolas são voltadas para as “tarefas administrativas, financeiras, pedagógica, cultural e patrimonial ” (EQ. 22) que envolve a “organização de todos os dossiês da escola para que esteja tudo na sua funcionalidade” (EQ. 5), “coordenar o funcionamento da escola” (EQ. 6; 14; 19), “fazer relatórios” (EQ. 17), por outras palavras, podemos dizer que eles/as ocupam-se em agir de acordo com as competências que lhes são esperados, aquelas que vimos no capítulo I, no quadro 2, como: “chegar a hora” (EQ. 7) de modo a “zelar pelo cumprimento do horário e controlar chegada do pessoal” (EQ. 12), “controlar pontualidade dos professores e dos alunos” (EQ. 11), “verificar o preenchimento dos livros de ponto a assiduidade dos professores, dos pessoais não docentes, delegar ou distribuir tarefas” (EQ. 22), “visitar os professores, [...] verificar se os professores fazem acompanhamento do plano de aula” (EQ. 3), “acompanhar os professores, alunos e empregados nas suas actividades diárias” (EQ. 5), “principalmente os professores” (EQ. 9). Trata-se de uma ação rotineira de “fiscalização dos trabalhos dos colaboradores” (EQ. 15), de “fiscalizar e [verificar se]

²⁵ Expressão santomense cujo uso metafórico pretende salientar pequenas “*traições*” políticas pessoais decorrentes de entendimentos e de desentendimentos. Dito de outro modo, trata-se de reconhecer que há questões privadas e políticas (Quezílias) que as pessoas acabam por manifestar no quotidiano escolar. Como ressaltos os respondentes, é preciso “Mudança de atitude e [...] retirar a política dentro das escolas” (EQ. 17).

tudo está na conformidade” (EQ. 17), “gerir a escola de forma que tudo corra bem” (EQ. 12).

Percebemos claramente que o/a diretor/a “é um representante do Estado na escola, executante e vigilante do cumprimento das normas emanadas do centro; Elo de ligação/controlo entre [o Ministério da Educação] e o conjunto de professores e alunos” (Barroso, 2011, p. 16).

Uma configuração formal de gerir a organização escolar na medida em que se apresentar um sistema estruturado e hierarquizado verticalmente, “as organizações são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais” (Lima, 2001, p. 21).

Como disseram E. Ferreira, Lopes e Correia (2015), as escolas tendem a ser um local de rotina centrada “na (pre)ocupação do cumprimento normativo” (p. 64). Uma rotina que tende a levar a escola a viver uma ambivalência “entre o cumprimento das orientações centrais [...] e a sua responsabilização pela adoção de medidas eficazes e ajustadas ao meio em que se insere” (*id.*, p. 139).

Conforme descreveu um dos sujeitos a sua rotina diária:

Chego na escola, analiso o cumprimento das tarefas do dia anterior, junto com o Chefe dos Serviços Administrativos. Entro em contacto com os funcionários não docentes para analisar e [verificar] o cumprimento das suas tarefas, dou instruções para novas tarefas. Em seguida, entro em contacto com os professores, alunos. E, por fim, dou sequência ao cumprimento do nosso plano semanal com tarefas do âmbito administrativo e pedagógico (EQ. 23).

Uma perspetiva de liderança muito técnica e centralizada nos normativo-legais ou racionais para assegurar o funcionamento da escola, isto é, “*liderar sobre*” (E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 67). Trata-se de uma perspetiva de liderança tipo comando ou dirigida, (ver o quadro 3 do capítulo III), na medida em que as ações e as atitudes do/a (sub)diretor/a enquanto líder da escola são voltadas para cumprir e faz cumprir conforme ordenado, sem explicar os motivos por trás dessas ordens, apenas dá instruções claras em situações de emergência. Numa lógica de subordinados todos são forçados a cumprirem e fazerem cumprir. O líder controla toda a ação e situação e minuciosamente dirige a monitorização. A liderança gira em torno da influência, realização e iniciativa. Esse de estilo de liderança pode ser apropriado ao gerenciar uma crise e, também, pode ser útil ao lidar com funcionários problemáticos²⁶ (Goleman, Boyatzio & McKee, 2002).

²⁶ Texto traduzido em versão livre.

Segundo os respondentes, eles/as, a todo custo, procuram “controlar regularmente os livros de sumário e os cadernos diários dos alunos. Realizar visitas técnicas nas turmas. Cumprir e fazer cumprir as orientações do director” (EQ.7), e este “cumprir as orientações Superiores” (EQ.15), ou seja, as orientações do Ministério da Educação. Criando uma realidade que podemos associar ao modelo burocrática ou racional de organização de escola na medida em as organizações educativas estão voltadas para “realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa” (Lima, 2001, p. 21). Todas as atividades são regulamentadas e controladas, a previsibilidade do funcionamento, as rotinas, cumprimentos de normas e de deveres e a uniformidade da pedagogia (E. Ferreira, 2012).

As principais atividades quotidianas e rotineiras dos/as (sub)diretores/as na escola, segundo os respondentes, passam muito pela burocratização, controlo e coordenação do funcionamento da escola e fazer relatórios daquilo que se passa nas escolas, por exemplo: “controlar regularmente os livros de sumário e os cadernos diários dos alunos. Realizar visitas técnicas nas turmas” (EQ. 7), “executar tarefas, dirigir, delegar funções e supervisionar/controlar” (EQ. 22), “acompanhar as reuniões de preparação metodológica” (EQ. 16), “orientar-controlar-apoiar na ausência e na presença do director” (EQ. 3; 5), “controlar presença, organização dos dossiês, produção de relatórios etc.” (EQ. 24), “o director ou subdirector que têm a função de liderar e organizar o trabalho de todos os seus funcionários, principalmente os professores. Ele traça os objetivos e metas da instituição de ensino que será aplicado na escola” (EQ. 9), “fazer relatório das atividades” (EQ. 17; 18; 20), “fazer relatório de gestão periódica e final, de avaliação de todo o pessoal, de melhoria de resultados” (EQ. 24).

Estas atividades levam os/as (sub)diretores/as a terem uma postura técnico-científica de gestão escolar no sentido de que há uma:

Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar; [O] poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros; Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar. Comunicação, [geralmente], linear (de cima para baixo), [dando] mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2006, cit. por Paschoalino, 2017, p. 120).

O quotidiano dos/as (sub)diretores/as “é imbuído de uma certa ambiguidade e complexidade decorrente das multitarefas a realizar, associado ao acréscimo de burocratização das mesmas” (Lopes, 2012, p. 272), onde eles/as procuram “responder de

forma firme às ocorrências na escola e fazer com zelo as suas tarefas” (EQ. 17), “fazer com que haja mais interação e cooperação [entre actores escolares] para [que haja] uma melhoria no processo do ensino-aprendizagem” (EQ. 8), procurando “gerir a escola de forma que tudo corra bem” (EQ. 12).

Todos esses zelos tendem a ter como foco principal “servir os alunos” (EQ.1), que estes “cheguem no final com êxito” (EQ. 6), “para que haja sucesso escolar no processo ensino-aprendizagem” (EQ.14), “melhorar o sucesso escolar dos alunos” (EQ. 21), a “prioridade é no final do ano lectivo ter maior número de alunos aprovados. Para atender a política do governo e ajudar os pais e encarregados de educação” (EQ. 12); “que na minha escola o índice de reprovados e desistência das meninas sejam o mais baixo possível. Porque as mulheres têm ou são consideradas o rosto da pobreza no País e isso terá que mudar” (EQ. 15); “ajudar os alunos na idade de risco a transitarem das classes” (EQ. 24).

Do que antecede e decerto modo aplica-se um olhar regulador nas questões da gestão escolar. Nesta perspetiva as ocupações e preocupações dos (sub)diretores/as santomenses vão de encontro à literatura portuguesa e europeia estudada, uma vez que as suas atividades se assumem essencialmente, técnicas e burocráticas no cumprimento de normas e deveres; e as suas preocupações se revelam de cariz pedagógico e centradas no abandono e nos processos de aprendizagem.

4.3. Tensões e problemas vividos nas escolas pelos/as (sub)diretores/as

A escola é sem dúvida um local de e para as pessoas e sendo assim é um local de “choques” (EQ.16) de interesses, de tensões, de conflitos, de sentimentos e de emoções, ao mesmo tempo, que é um local de aplicações, de injunções e de (re)produção normas (Lima, 2002). Um local no qual se tende a insistir com uma lógica de educação e de uma pedagogia de configuração “*consensualista* e *funcionalista*, bem como, de representações de governação escolar de tipo *monocrático* e de cultura escolar de tipo fortemente integradora e uniformizadora” (Carvalho, 2014, p. 9). Procura-se “manter uma postura *morfoestática*²⁷ ao mesmo tempo que convive com uma sociedade de alunos numa *morfodinâmica*²⁸. Esta falta de sintonia faz surgir os conflitos escolares e repercute

²⁷Neste sentido, “a escola tende a reproduzir os valores tradicionais e perpetuar ações consideradas como padrões” (Paschoalino, 2017, p. 34).

²⁸No sentido de que “a sociedade modifica, incorpora e excuta valores e padrões num movimento sempre dinâmico” (*ibid.*).

nos baixos desempenhos educacionais” (Chrispiano & Chrispiano, 2008, cit. por Paschoalino, 2017, p. 34). Conforme diz um dos respondentes:

Ser diretora num dia normal do trabalho é muito complicado porque nós confrontamos com diversas actividades complicadas, obstáculos, peripécias para resolvermos e o [desafio está] em criar meio próprio para todos que labutam nesse espaço se sintam motivados, a começar pelos discentes (EQ. 6).

Os/as (sub)diretores/as procuram “arranjar sempre modos de gerir os conflitos na escola de modo que se consiga uma coesão entre todos” (EQ. 11), ser capaz de gerir os “conflitos entre os professores e alunos” (EQ.13) ao mesmo tempo que tentam zelar pelo “cumprimento das recomendações e despachos do Ministério” (EQ.15). De acordo com Lopes (2012), os/as diretores/as de escola exercem:

As suas funções num contexto onde as questões do controlo, da democracia e da participação, da pluralidade de racionalidade e estratégias coexistem com a vivência paradoxal das intersubjetividades subjetivas dos atores/as, dos conflitos emergentes, silenciosos ou silenciados, dos poderes e da autoridade legítima e legitimada, das lideranças (con)sentidas e com sentido(s) partilhados e das mudanças que hipocritamente, [...] ou não, ocorrem no espaço organizacional (Lopes, 2012, p. 273).

Em STP, a escola enquanto organização, como vimos anteriormente, tende a ser “um meio burocrático e muito político, onde cada um a procura do seu interesse entra em choque [uns com os outros] ” (EQ. 16), um espaço de concorrência (EQ.). Em conformidade com Entrevistado A, obviamente que os/as diretores/as confrontam-se:

[...] com tensões resultantes dos professores que têm lógicas específicas de funcionar que justificam com as intervenções de discursos pedagógicos que eles [diretores] desconhecem, vão ter confrontos com a lógica dos estudantes, porque os jovens não são necessariamente aquilo que as escolas acham que eles são e que se faz de conta que aquilo que ela acha que são, pois é a partir daí que fazem a partição dos bons e maus alunos, alunos disciplinados e indisciplinados, e a escola, socialmente, está organizada pelas turmas, e esta é a questão que se põe. [Por outro lado,] necessariamente, os diretores vão ter uma tensão entre o Patrão [que é o Ministério da Educação] e a escola” (Entrevistado A, p. 6).

Contudo essas tensões sentidas e vividas nas escolas “têm que ser negociadas, quer dizer, não há um líder que diz que acho que é assim e acabou. Têm que ser negociadas e assumidas com os compromissos” (Entrevistado A, p. 5). O/a (sub)diretor/a não é um “*super-herói*” nem um “instrumento de mudança da escola, [aquele que] garante a sua qualidade” (Barroso, 2011, p. 11). É preciso não teimarmos em ir em “*busca do unicórnio*”²⁹ (*ibid.*), por que este é o que se teima em perseguir mas que dificilmente se

²⁹ O autor estabelece um pertinente “paralelismo entre o diretor desejado e a figura mítica do unicórnio” (Barroso, 2011, p. 11).

alcança, a sua força esvai-se com a sedução e como é algo mítico pouco tem a ver com a realidade (*id.*).

Conforme os respondentes, tendo em conta os compromissos que têm com o Ministério da Educação, são-lhes exigidos constantemente “relatórios das actividades e bons resultados dos alunos” (EQ.18), “relatório de gestão periódica e final, de avaliação de todo o pessoal, de melhoria de resultados” (EQ. 24), “melhor qualidade de aprendizagem” (EQ.), “resultados positivos” (EQ.1). Quando na escola são confrontados com “o nível crescente de indisciplina e o vandalismo” (EQ. 1), “o excesso de aluno” (EQ. 5; 16;), “os alunos poucos disciplinados, procurar a maneira como lidar com essa situação e também uns professores *cas mudos*” (EQ. 6.), “problemas inerentes a faixa etária (adolescentes) gravidez precoce, indisciplina, vandalismo, questão de álcool etc” (EQ.9), etc. Ao mesmo tempo que os/as professores/as também reclamam da:

Indisciplina dos alunos, pouco acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação, ausência de um espaço adequado para a prática de aulas de Educação Física, a falta de pré-requisitos por parte dos alunos, seminários de actualização e capacitação, condição de instalação, a poluição sonora, deficiente via de acesso, [para circular na sala]. As infirmações são recolhidas verbalmente em assembleia de serviço (EQ. 22).

Para além da “*indisciplina por parte dos alunos*” que todos os/as professores/as contestam, eles/as também se queixam do “fraco interesse nos estudos por parte dos alunos” (EQ.13); “alunos sem motivação” (EQ. 10); “chegada tardia dos alunos” (EQ. 12); “alunos com fraco conhecimento” (EQ. 16); “falta de interesse e fraca assimilação por parte dos alunos” (EQ. 2), da “fraca participação dos pais na actividade lectiva” (EQ. 16). Fazem ainda menção ao “baixo salário” (EQ.3;4), ao “enquadramento de professores na carreira docente e a melhoria do sistema educativo” (EQ. 9; 24).

Para não ficarmos somente nos/as (sub)diretores/as e nos/as professores/as, os/as alunos/as também não se silenciam, segundos os respondentes, eles/as também reclamam a “falta de cadeira, falta de ventilação” (EQ.14), “falta de carteiras, casa de banho, água potável” (EQ. 5), “distância que percorrem a pé de casa para escola” (EQ. 12; 13), “falta de apoio por parte de alguns professores” (EQ. 23), “falta de materiais para acompanhar as aulas e os testes” (EQ. 15) e a “rigorosidade em uso correto de uniforme” (EQ. 20).

Todas estas tensões e problemas são vivenciados pelos/as (sub)diretores/as das escolas e o que se tende a esperar é que eles/as tenham competências e sejam capazes de arranjar meios de ultrapassar esses desafios. Trata-se de uma situação frustrante e “muito cansativa” (EQ. 18) e até de difícil resolução pelas condições inerentes aos Países em desenvolvimento.

4.4. Posição dos/as (sub)diretores/as em relação à organização escolar

Uma vez que todos os respondentes tinham sido professores/as antes de serem (sub)diretores/as de escola, tivemos curiosidade de saber, do ponto de vista deles, qual é a diferenciação que fazem em desempenhar a função de (sub)diretor/a em relação à comunidade educativa, particularmente, professor/a. De forma muito sucinta, mas esclarecedora, apresentamos no quadro 8 a comparação entre as diferenças no exercício das funções resultantes das opiniões e das informações proferidas pelos nossos respondentes aquando das respostas à questão 2 do bloco V do nosso questionário.

Quadro 8: Principais diferenças entre Professor e (Sub)Diretor/a segundo os respondentes

Professor/a	(Sub)diretor/a
“ministrar conteúdos formar os alunos ganhando conhecimento e experiência” (EQ. 1); “Professor deveria ser aquele que preocupa com todos os alunos na escola, mesmo sendo os que não são dele, mais infelizmente ele preocupa com aprendizagem dos que são dele” (EQ. 6); “professor deve seguir as orientações” (EQ. 9); “A diferença está na responsabilidade que no professor é menos” (EQ.14); “o professor dedica-se mais a transmissão de conhecimento científico” (EQ. 15); “o professor precisa estar preparado para ensinar e responder as demandas que surge entre os alunos” (EQ.19); “o professor leciona e vê o resultado no fim do ano” (EQ. 16); “O professor tem funções limitadas” (EQ. 22);	“é preocupar com a escola toda e o seu bom funcionamento” (EQ. 1); “Supervisiona e administra” (EQ. 2; 5); “Maior responsabilidade” (EQ. 3); “o director vive mais problema da escola, o tempo é muito escasso” (EQ. 16); “Director fiscaliza o trabalho da escola, orienta, exige quando necessário, controla” (EQ. 8); “o director exerce importante papel no cotidiano escolar. Suas funções vão além de cuidar do administrativo e financeiro, ele é a peça fundamental no desenvolvimento pedagógico” (EQ. 9); “Na direcção eu tenho que gerir tudo quanto há na escola (pessoal, espaço físico, monetário, resultado da avaliação etc).” (EQ.12,11); “A diferença está na responsabilidade [...] que no director é mais acrescida” (EQ.); “o nível de responsabilidade e comprometimento é mais acrescido” (EQ. 24);

É curioso percebermos que os/as professores/as enquanto (sub)diretores/as posicionam-se em relação à comunidade educativa como sendo o elemento central na escola, como elemento que faz a escola funcionar na medida em que se consideram “a peça fundamental” (EQ. 9) na organização escolar.

De acordo com Entrevistado A, os/as professores/as face às tensões vividas nas escolas também sentem e lidam com todas as tensões, apesar de haver “uma profunda solidão nos professores e que também se passa com os diretores, se calhar, numa forma mais exacerbada” (*id.*, p.7). Geralmente, quando os resultados dos alunos são menos positivos, a tendência é dizer que “a escola não funciona” (*ibid.*), porém, apesar do baixo salário, das indisciplinas dos alunos, das condições menos favoráveis para trabalhar, e por

“terem funções limitadas” (EQ. 22), os/as professores/as estão sempre procurando manter uma coesão na escola “e é aí [que se verifica] que os professores não são os obstáculos, são os heróis” (Entrevistado A, p. 7).

Normalmente, “os Ministérios em termos de imagens públicas são muito eficazes na definição, só na definição. Na questão de resistência à mudança, o Ministério é pela mudança” (*id.*, p. 13) e todo o resto tende a ser visto como obstáculo, principalmente, os professores. A tendência é atribuir culpa ao que corre mal aos professores e tudo que corre bem é considerado vitória do Ministério (*id.*).

Apesar de considerarem que o “professor [só] deve seguir as orientações” (EQ. 9), terem menos responsabilidade na escola, como sendo aquele que tem como a única função “dedicar-se mais à transmissão de conhecimento científico” (EQ. 15), por parecerem estarem “cómodos nas suas rotinas, [mas não,] os professores não têm rotinas. Só têm rotinas em cumprir as normas que vêm do Ministério” (Entrevistado A, p. 13).

Apesar de haver “normas que acabam por rotinizar e contribuir para a falta de sentido [da escola]” (*ibid.*), “a escola não está parada, os professores para lidarem com as complexidades [os problemas] com que se confrontam na sala de aula, estão sempre a preparar, [a inventar] e interpretar, a lidar com etnias diferentes etc. [e] apesar de tudo, conseguem manter alguma coesão” (*ibid.*). Entre os professores há inovações, porem elas não aparecem, ou seja, não são divulgadas, “ficam no foro privado do professor” (*ibid.*). Porquanto que a gestão tende a estar voltada para controlo, fiscalização, uniformidade na medida que o poder tende a estar centralizado no diretor, por considerarem “a peça fundamental” (EQ. 9) na organização escolar, por ter “o nível de responsabilidade e comprometimento mais acrescido” (EQ. 24), mais autoridade do que outros. Esta posição “técnico-científica” (ver Paschoalino, 2017, p. 120) na escola por parte dos/as (sub)diretores/as que por sua vez estão sob um regime político administrativo centralista voltado mais pelas “lógicas burocráticas, inspiradas em princípios como hierarquia, uniformidade e controlo” (Formosinho, 2005a, p. 12) que, geralmente, tendem a priorizar “soluções racionais para resolver problemas, em detrimento de seus aspetos humanos e sociopolíticos” (Sander, 1982, cit. por Paschoalino, 2017, p. 108).

Uma gestão que tende a “não facilitar a comunicação” (Entrevistado A, p. 7) nas escolas, o que de certa forma “acaba por excluir os mecanismos de defesa [no sentido que] não dá a conhecer” (*id.*, p. 14) o que se passa realmente nas escolas, pois a ocupação e preocupação estão voltadas para o “cumprimento das recomendações e despachos do Ministério” (EQ.15) e a “prioridade é no final do ano lectivo ter maior número de alunos

aprovados, para atender a política do governo e ajudar os pais e encarregados de educação” (EQ. 12). A política do governo consiste em “acelerar o desempenho educacional em STP” (Ministério da Educação, 2015b).

No entanto, a escola enquanto uma organização humana comprometida com o promover o direito à educação e com a (trans)formação do homem, precisa que o/a (sub)diretor/a assuma uma posição de “*mediador*” . Como disse Entrevistado A, “as missões nobres da educação são a de que a escola é para todos, [e exigem] respeito pelo outro, respeito pelas culturas, numa educação de qualidade etc.” (*id.*, p. 12). Por vezes estes desígnios tendem a resultar em insucesso quer por ausência de um pensamento organizacional estruturado e solidário quer “porque não [há] mediadores organizacionais” (*ibid.*). O que há são “indivíduos com missão individual” (*ibid.*) e como se sabe, “individualmente, ninguém alcança [nada], por mais que se esforce” (*ibid.*), é preciso estarmos e sentirmo-nos “*no mesmo lado da canoa*” (Santo, 1978).

É também neste contexto que sobressai o papel de gestão em encontrar mediadores capazes de se comprometerem com missões organizacionais para que elas não sejam missões individuais de cada um dos professores, mas que sejam missões da comunidade educativa.

5. Aspetos a serem melhorados nas organizações escolares

Depois dessas abordagens todas sobre a escola, a educação e sobre as atividades e os desafios dos diretores e subdiretores de escola em STP, ficou decerto claro que há muito por fazer para que tenhamos uma escola, uma educação que prima pelo respeito e pelos Direitos Humanos, pela democracia, pela cidadania e pela autonomia da e na escola. Trata-se de um processo bastante lento e complexo, muito exigente e desafiante para que se torne uma realidade, todavia é por isto mesmo, que a caminhada é pertinente e bastante desafiante (Entrevistado A).

Um dos aspetos em que mais se deve investir e, à semelhança de outros países nomeadamente, Portugal é na formação em geral, e na de professores em particular. Estamos convictos de que a formação/educação é uma oportunidade e uma possibilidade para melhorar o bem-estar, a autonomia, a ligação a nós, aos outros, à atividade profissional e às competências em desenvolvimento ao longo da vida.

É preciso investir no recurso do homem e não tê-lo como recurso, como instrumento para alcançar os objetivos (Paro, 2010). Corroborando este olhar e segundo os respondentes, é preciso “formação contínua dos professores” (EQ. 16), realizar

formação de “capacitação e actualização do pessoal docente e não docente, implementação de aulas de apoio aos alunos que revelam dificuldades” (EQ.22) e também promover uma maior participação da comunidade educativa, “mais importante, o verdadeiro envolvimento dos pais na educação e na instrução dos filhos e não deixar que seja apenas uma tarefa da escola” (EQ. 23). Para que isto aconteça, é necessário que haja “mudança de atitude [...], retirar a política dentro das escolas” (EQ. 17) e fazer uma “revisão e avaliação do actual sistema curricular” (EQ. 15) do País.

Outro aspeto importante muito destacado pelos respondentes é a urgência em reinvestir no espaço educativo, na “reabilitação da escola” (EQ. 4), na “construção de mais salas de aulas” (EQ. 5), na “melhoria de condições de instalação (construção de casas de banho, abastecimento de água, melhoria de via acesso, construção de espaço adequado para Educação Física...) ” (EQ. 22), na “construção de ginásio e de biblioteca” (EQ.6), “apetrechar as escolas com materiais didático-pedagógico” (EQ. 22). Aliás a questão das condições físicas aparecem como um dos principais obstáculos comuns a toda a comunidade educativa e que podem explicar muitos dos problemas dos alunos quer nas questões disciplinares que no sucesso das aprendizagens.

Síntese

Com foi apresentado na recolha de dados em STP, contamos com a colaboração dos Serviços do Ministério da Educação que nos facilitou os contatos dos/as diretores/as de escolas secundárias. Dos sete distritos (7) que compõem o País, o que nos permitiu obter informação e dados de pelo menos, uma a duas escolas, de cada distrito.

Na análise dos dados realçamos a oportunidade de termos recebido respostas de diretores, diretoras, subdiretores e subdiretoras dos diversos distritais e realçamos que no geral são adultos jovens, a maioria entre 30 a 40 anos, no limite 50 anos, moram perto da escola aonde trabalham, todos tinham sido professores/as, uns trabalhavam na mesma escola e outros vieram de escolas diferentes para exercerem o cargo de diretores/as. Para o exercício deste cargo foram nomeados há 3 - 4 anos. Grande parte deles, para não dizer todos, trabalham para o Ministério da Educação há longos anos entre 10 - 20 anos a maioria, uns poucos há 30 quase 40 anos. A maioria deles tem formação de licenciatura e outros de bacharelado porém, estão a fazer complemento de formação de forma a obterem grau de licenciatura. Trata-se de uma das atuais exigências do Ministério da Educação.

Para estes nossos sujeitos/respondentes, a escola é uma “instituição de ensino” (EQ. 1) “organizada [hierarquicamente]” (EQ. 7), “conjunto de indivíduos divididos” (EQ. 15), regida por normas, “um centro” (EQ. 3), “um local” (EQ. 4) “espaço de construção, sistematização, apropriação e socialização, de conhecimento” (EQ. 14) ao mesmo tempo que “é um meio burocrático e muito político, onde cada um procura o seu interesse e entra em choque” (EQ. 16). Este espaço de “choque” (id.), de “dedicação” (EQ. 9; 11; 15) e de “interação e cooperação” (EQ. 8) tem como especificidade “[capacitar os alunos para] dar respostas as demandas do dia a dia” (EQ. 19), “educar e formar gente para servir a sociedade” (EQ. 12), “moldar e orientar a forma de pensar das pessoas” (EQ. 24). O acto educativo é entendido como “transmitir conhecimento e valores a todos” (EQ. 17), “transmitir uma educação integral aos alunos” (EQ. 18), “instruir e integrar os meninos no mercado de emprego” (EQ. 23). Educar é “instruir” (EQ. 2), “formar/[instruir] indivíduos de todos os conhecimento” (EQ. 1). Esta preocupação deve-se ao facto de a escola secundária ter como uma das finalidades:

Assegurar o desenvolvimento do raciocínio da reflexão [...] [dando aos alunos, pessoas e cidadão] suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa [e] favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho (cf. Lei de Bases nº2/2003, cap. II, subsecção II, art. 9.º, alíneas a e f).

Segundo os respondentes, a escola está voltada para “fornecer aos alunos conhecimento que possam fazer dele um cidadão capaz de respeitar os valores éticos e culturais para que possamos ter uma boa sociedade” (EQ. 24), “valoriza os valores: éticos, morais para uma sociedade melhor” (EQ. 2), esforçam-se para que “os objetivos [sejam] atingidos, os conhecimentos [sejam] passados” (EQ. 12) para a “obtenção de resultados positivos” (EQ. 16) ao mesmo tempo que se preocupa com a realização dos alunos enquanto pessoa e cidadão que “capacitar ou munir os alunos de conhecimentos e técnicas para que os mesmos sejam capazes de alcançar os seus sonhos” (EQ. 15), para ele “ir em busca dos seus sonhos” (EQ. 21).

As atividades quotidianas e rotineiras dos/as (sub)diretores/as na escola são voltadas, todas elas, para o cumprimento das atividades que são regulamentadas. Segundo os respondentes, e a todo o custo, procuram “cumprir e fazer cumprir as orientações do director” (EQ. 7), “cumprir e fazer cumprir as orientações Superiores” (EQ. 15), ou seja, as orientações do Ministério da Educação. Percebemos que as atividades e as ações dos sujeitos nas escolas são marcadas por uma excessiva atenção aos órgãos da direção que

por sua vez, representam os serviços do Ministério da Educação. Assumindo uma postura técnico-científica de gestão escolar na medida em que há “prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar; [O] poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros” (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2006, cit. por Paschoalino, 2017, p. 120). Uma perspectiva de liderança técnica em que o/a diretor enquanto líder centre-se nos normativos-legais ou racionais para assegurar o funcionamento da escola, isto é, “*liderar sobre*” (E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 67).

Segundo os respondentes, nos seus dias normais de trabalho há diversas complicações. Confrontam-se “com diversas atividades complicadas, obstáculos, peripécias para resolverem” (EQ.6) e o desafio está em “criar meio próprio para que todos que labutam nesse espaço sintam-se motivados, a começar por discentes. Para que haja sucesso escolar no processo ensino-aprendizagem” (*id.*). Pois o foco da escola está em “servir o aluno” (EQ. 1) no sentido deste chegar no final do ano letivo com êxito, isto é, “resultado positivo” (EQ. 12), “que tenhamos bons resultados” (EQ. 13) de forma que a escola possa apresentar bons resultados estatísticos “para atender a política do governo e ajudar os pais e encarregados de educação” (EQ. 12). Pois, “o Ministério de Educação exige melhoria dos resultados dos alunos” (EQ. 23).

O que tem tornado a vida, nas escolas secundárias, mais difícil são as suas condições e as situações vividas nas escolas. De acordo com as respostas obtidas dos/as (sub)diretores/as há falta de formação contínua para os professores, excesso de alunos nas escolas, indisciplina dos alunos e comportamentos negativos de alguns professores e falta de aula de apoio para os alunos. Segundo os respondentes, os professores reclamam da indisciplina dos alunos, fraco interesse dos alunos, chegada tardia dos alunos, excesso de alunos na sala, falta de ventilação, falta de manuais e baixo salário. Não obstante é preciso considerar que os alunos e na sua grande maioria percorrem mais de 5 km e levantam-se e saem de casa muito cedo para chegarem à escola o que demonstra uma enorme vontade pessoal. De realçar ainda a preocupação e o esforço de chegar atempadamente para conseguirem um lugar na sala para se sentarem devido à falta de cadeiras nas escolas. De salientar ainda que a maioria das escolas precisa de intervenção, de reabilitação, de água permanente, de iluminação nas salas, de bibliotecas, cantinas entre outras condições físicas básicas a garantir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - “*Ope ka nda, wê ka bê kwa*”³⁰

Pois é, “*O que posso eu fazer?*” (Monteiro, 1961) do e “*no mesmo lado da canoa*” (Santo, 1978), “*Ope ka nda, wê ka bê kwa*” foi e é com esta indagação pessoal, esse posicionamento e com esta admiração que depois de uma breve caminhada nas (re)leituras, nos (re)fazeremos envolvido num processo de (re)pensar e procurar respostas para as nossas interpelações que nos movemos com coragem, determinação e esperança na educação do nosso País. Com rigor e seriedade procuraram-se respostas e estudos e escutaram-se as preocupações dos que estão à frente dos desígnios das escolas santomenses. Por isso, interessou-nos conhecer: Como é que os/as (sub)diretores/as das escolas públicas que oferecem o ensino secundário em São Tomé e Príncipe (STP) gerem a organização escolar? Quais são as suas principais atividades enquanto gestor/a e líder dessa organização? Para tal tentamos compreender teorias e estudos, recolhemos informações e diversas opiniões sobre a escola, a educação, a administração e gestão escolar o que minuciosamente nos permitiu tecer este trabalho que se desenvolveu de um modo indutivo, descritivo e exploratório; e que nos permitiu compreender as principais atividades e os desafios que enfrentam os/as (sub)diretores/as das escolas secundárias públicas em STP considerando o seu triplo compromisso com a educação, com a escola enquanto organização e com o Ministério da Educação.

Procuramos dar a conhecer as concepções de escola, de educação, de gestão escolar, as atividades e os desafios que enfrentam os/as (sub)diretores/as das escolas secundárias e também identificar as características da gestão democrática nos seus processos de gestão no quotidiano escolar.

E por caminharmos num campo científico onde há e se exige uma complementaridade entre as ciências, e uma pertinência das ciências da educação para o estudo da escola, especificamente, no domínio de Avaliação, Supervisão e Liderança, em que estruturados pelas nossas curiosidades fomos conduzidos a uma das linhas problemáticas mais desenvolvidas na área da administração educacional, a administração escolar. Esta área de administração e gestão escolar consiste no estudo e análise do “exercício de funções de direção e de gestão administrativa e pedagógica nos

³⁰ Com o uso desta expressão do crioula forro “*Ope ka nda, wê ka bê kwa*”, e que significa os pés andam e os olhos vêem coisas, pretendemos realçar o envolvimento pessoal e a dinâmica empenhada e solidária em prol da educação democrática que encontramos nas pessoas deste pequeno País insular e também o facto de termos chegado cá e termos o privilégio de conhecer coisas, pessoas, informações, teorias que nos ajudaram a interpretar outras realidades, particularmente, a gestão e as preocupações dos/as (sub)diretores/as de escolas secundárias em daquela pequeno País insular.

estabelecimentos de educação e ensino” (Barroso, 1997b, p. 95) e pode articular-se com a sociologia das organizações educativas, o que nos permitiu estudar e considerar a escola como sendo uma organização, tendo em vista as funções e ações dos sujeitos que a compõem, e mais especificamente, determo-nos no conhecimento e análise das responsabilidades inerentes aos/às (sub)diretores/as que quotidianamente trabalham e gerem as organizações escolares.

Fomos problematizando e alicerçando a nossa perspetiva nas perspetivas de uns e umas dos e das grandes autores/as como: (Barroso, 2005, 2011; Carvalho, 2009a, 2014; Costa, 2000; Estêvão, 2006b; E. Ferreira, 2012; E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015; Lima, 2002; Paro, 2010) entre outros, e em que procuramos sobressair com uma perspetiva de administração e gestão escolar alicerçada nos pressupostos da descentralização, da democracia, da autonomia e da participação ativa da comunidade educativa, que por sua vez, exige uma “liderança interativa cuja ação e ocupação se baseiam nas dinâmicas de interação, mediação e ética” (E. Ferreira, 2012, p. 155). Entendendo e enunciando uma escola como “organização comunicativa autónoma” (*id.*) criada e sustentada pela ação, reflexão e ação de uma agência humana e não como uma unidade estática que apenas executa as tarefas que lhe são impostas (E. Ferreira, 2012; Lima, 2006).

Como se diz no ditado santomense “*uã dedu tan na ka txila idu ni kabêsa fa*”³¹ e de facto só com muitos *dedos entrelaçados* se vive e se constroem as organizações escolares.

É com este pensar e na impossibilidade de irmos ao terreno e chegarmos aos nossos sujeitos, os/as (sub)diretores/as das escolas públicas que oferecem o ensino secundário em STP, que eticamente contactamos, informamos os Serviços do Ministério da Educação em STP da nossa pesquisa e solicitamos as suas colaborações para realizarmos entrevistas por questionário aos/às (sub)diretores/as. Uma solicitação que nos foi deferida e nos permitiu recolher informações e opiniões dos sujeitos no terreno. Das vinte e quatro escolas espalhas pelos sete (7) distritos de STP, conseguimos recolher dados de uma a três escolas de cada distrito, obtendo vinte e quatro (24) respostas: catorze (14) diretores/as mais dez (10) de subdiretores/as. Apesar de depararmos com alguns problemas na recolha de dados no terreno, conseguimos ultrapassá-los com perseverança, com apoio dos Serviços do Ministério da Educação, com a generosidade dos professores/diretores e ainda com a boa vontade de pessoas amigas.

³¹ Trata-se de um ditado popular em crioulo *forro* de São Tomé e que se traduz em: “Um dedo apenas não tira o piolho na cabeça”.

Na análise crítica, reflexiva e interpretativa dos dados recolhidos, percebemos que a escola, segundo os respondentes, é uma “instituição de ensino” (EQ. 1) um “espaço de construção, sistematização, apropriação e socialização, de conhecimento” (EQ. 14) ao mesmo tempo que “é um meio burocrático e muito político, onde cada um a procura [de realizar] o seu interesse entra em choque” (EQ. 16) uns com os outros.

Uma organização voltada para “preparar o homem para sociedade” (EQ. 3; 4); “formar gente para servir a sociedade” (EQ.12). O acto de educar é entendido ou tende a ser no “sentido de transmitir conhecimento e valores a todos” (EQ. 17), “transmitir uma educação integral aos alunos” (EQ. 18), “instruir e integrar os meninos no mercado de emprego” (EQ. 23). Educar é “instruir” (EQ.2). Uma educação voltada para a valorização dos “valores: éticos, morais” (EQ. 2), para a “obtenção de resultados” (EQ. 16) ao mesmo tempo que precisa “libertar o aluno e permitir que seja um cidadão preparado para desenvolver o seu País.” (EQ. 23). A escola deve zelar por uma educação que leva o aluno realizar-se como sendo uma pessoa, um cidadão autónomo, “um indivíduo que é em ‘*si mesmo*’ empreendedor ativo, um cidadão descentralizado, ativo, automotivado, participativo e solucionador de problemas” (Sarmiento, 2000, p. 39).

Relativamente às concepções de gestão escolar, as características essenciais para exercer o cargo de (sub)diretor/a de escola, segundo os respondente são: “ter dom de liderar” (EQ. 15), “ser líder” (EQ. 3; 4), ser um gestor-líder “tolerante” (EQ. 16), ser “humilde, interativo, dinâmico, criativo” (EQ. 17), ao mesmo tempo que precisam “orientar, controlar” (EQ.1, 5, 7), “fiscalizar” (EQ. 8; 15; 17). Entretanto, eles/as reconhecem e destacaram os aspetos fundamentais de uma gestão democrática e participativa na escola, referindo que o gestor precisa ser “democrata” (EQ. 24), “motivador” (EQ. 21), ter um “bom relacionamento interpessoal, observador, bom ouvinte, participador” (EQ. 23) e ser capaz de “arranjar modos sempre de gerir os conflitos na escola de modo a [manter uma] coesão entre todos” (EQ. 11).

Condizemos que a construção de uma escola democrática, “particularmente em África é mais complexa, porque os jovens ainda não estão escolarizados [e implica] modificação de culturas locais, que se reconheçam e que sejam reconhecidas e é por isso que se trata de um processo mais complexo e portanto mais desafiante” (Entrevistado A, p.10). A construção de uma escola democrática requer que todos os atores da escola se sintam e estejam “*no mesmo lado da canoa*” (Santo, 1978). É preciso “*unir as nossas mãos milenárias*”, “*juntar os nossos braços/e nos sentarmos todos, lado a lado,/na canoa das nossas praias*” (id.). A gestão democrática da escola faz-se com “*palavras simples*”

(*id.*), e “*claras*” (*id*) do “*nosso dia-dia*” (*id*), é uma caminhada na qual a (re)construção com “*mão milenárias*” (*id.*) e com “*com gritos de esperança*” (*id.*) se faz, na medida em que não se pode abafar o “*som do batuque*” (*id.*) na escola, porque é o despertar é a criatividade é a liberdade e é a realização, a educação em movimento.

Relativamente à análise das atividades e dos desafios que enfrentam os/as (sub)diretores/as percebemos que as suas atividades quotidianas são rotineiras na medida em que se preocupam em “cumprir e fazer cumprir as orientações do director” (EQ. 7), “cumprir e fazer cumprir as orientações Superiores” (EQ. 15), ou seja, as orientações do Ministério da Educação. Conforme descreveu os respondentes as suas rotinas diárias: “Ao acordar dirigindo a escola antes de todos chegarem de modo a velar pelo cumprimento do horário em seguida faço alguns trabalhos administrativos, depois de terminado as aulas fecho a escola” (EQ. 11), “[...] permanecer durante o dia no sector do trabalho exercendo várias tarefas” (EQ. 7), “chegar a hora, controlar chegada do pessoal” (EQ. 12), “acompanhar os professores, alunos e empregados nas suas actividades diárias” (EQ. 5), “verifico o preenchimento dos livros de ponto a assiduidade dos professores, dos pessoais não docentes, delegar tarefas. Atendo os professores e os encarregados de educação se houver, escuto os colaboradores sobre situação das instalações, assisto aulas dos professores” (EQ. 22).

Como percebemos, é uma gestão muito centrada na realização das tarefas onde o poder de controlo é exercido pelos/as (sub)diretores/as, um sentido de “*liderar sobre*” e não de “*líder entre ou com*” como sugerem os autores (E. Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 67) de modo que todos possam “servir os alunos” (EQ.1). Como é destacado pelos respondentes, a “prioridade é no final do ano lectivo ter maior número de alunos aprovados. Para atender a política do governo e ajudar os pais e encarregados de educação” (EQ. 12); “que na minha escola o índice de reprovados e desistência das meninas sejam o mais baixo possível. Porque as mulheres têm ou são consideradas o rosto da pobreza no País e isso terá que mudar” (EQ. 15).

Portanto, face aos diversos desafios contemporâneas que surgem nas escolas, é preciso que haja mudanças de atitudes, pois se “não [soubermos] interpretar a linguagem do outro”, (Entrevistado A, p. 6), incentivar a comunicação na organização escolar (E. Ferreira, 2012), ter e assumirmos “atitudes argumentativas” (Carvalho, 2013), promover uma maior “coerência no trabalho” (EQ. 9), mais “interação e cooperação” (EQ. 8) na organização escolar, a escola tenderá a se tornar um local de “*placelos e placelas*”, um local de rotinas em cumprir e fazer cumprir.

Para finalizar, reconhecemos algumas limitações e contribuições da nossa pesquisa. Nesse sentido, precisávamos entrevistar um número maior de (sub)diretores/as; realizar algumas entrevistas aos/às (sub)diretores/as mobilizando as informações e opiniões já recolhidas através da “entrevista por questionário”; entrevistar outros elementos da direção da escola; entrevistar ou realizar um inquérito aos/às professores/as sobre as suas atividades nas escolas, não relacionadas com a sala de aula.

Todavia, para além da realização da curiosidade pessoal, esta pesquisa permitiu-nos “*pronunciar uma palavra*” para promover a discussão envolta da gestão democrática, trazer para a comunidade científica das Ciências da Educação uma realidade e um contexto ainda muito pouco estudado. Enquanto estudante-professor ao seguir “*no mesmo lado da canoa*” fica e levo este simples e singelo contributo para o desenvolvimento da educação escolar em São Tomé e Príncipe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Almerindo J. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, 12, 121-137.
- Almeida, João Ferreira de, & Pinto, José Madureira (1985). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Amado, João (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 19-72). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, Costa, António Pedro, & Crusoé, Nilma (2014). Procedimentos de análise de dados. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 299-350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, & Ferreira, Sónia (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 205-235). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arelaro, Lisete R. G. (2012). Gestão educacional. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Eds.), *Dicionário da educação do campo* (pp. 381-388). São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Barroso, João (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: A distinção entre direcção e gestão. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 33-56.
- Barroso, João (1997a). *Autonomia e gestão das escolas*. Portugal: Editorial do Ministério da Educação.
- Barroso, João (1997b). A formação em administração educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso, & J. Pinhal (Eds.), *Forum Português de Administração Educacional- Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas* (pp. 85-104). Lisboa: Terra de Loulé 97.
- Barroso, João (1999). Portugal. In J. Barroso (Ed.), *A escola entre local e o global: Perspetivas para o século XXI* (pp. 129-142). Lisboa: EUCA Forum Português de Administração Educacional.
- Barroso, João (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura

- (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações* (pp. 165-184). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, João (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92.
- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, João (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura (Eds.), *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro - teoria poiesis praxis.
- Barroso, João (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: temas e problemas*, 12 e 13, 13-25.
- Biklen, Robert, & Bogdan, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonfim, Victor Manuel S. (2003). Características educacional da população: III recenseamento geral da população e da habitação de 2001. *Instituto Nacional de Estatística*, 5-55.
- Brás, José Viegas, & Gonçalves, Maria Neves (2018). Maria João de Carvalho (2017). A decisão na escola: um jogo de racionalidades. *Revista Lusófona de Educação*, 38(38), 197-199. doi:10.24140/issn.1645-7250.rle38.13
- Bray, Mark (1991a). *Marking small practical: The organisation and management of Ministries of Education in small states*. London: Commonwealth Secretariat.
- Bray, Mark (1991b). *Ministries of education in small states: Case studies of organization and management*. London: Commonwealth Secretariat.
- Bray, Mark (1992). *Educational planning in small countries*. Paris-França: UNESCO.
- Bush, Tony (2003). *Theories of educational leadership and management* (3ª ed.). London: SAGE.
- Canário, Rui (1995). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? Cadernos de organização e gestão escolar*. Portugal: Editorial do Ministério da Educação.
- Carvalho, Maria João de (2009a). No trajecto das racionalidades decisórias da organização escola *Educação, Sociedade & Culturas*, 29, 141-155.
- Carvalho, Maria João de (2009b). Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. *RBPAE*, 25, 441-454.

- Carvalho, Maria João de (2013). A Administração escolar: racionalidade ou racionalidades? *Revista Lusófona de Educação*, 25, 213-229.
- Carvalho, Maria João de (2014). *Os poderes e a escola*. Santo Tirso: De facto editores.
- Correia, Eugénio, & Pardal, Luís (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Correia, José Alberto (2010). Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, 15, 456-592.
- Costa, Jorge Adelino (1994). *Gestão escolar: Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, Jorge Adelino (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre a escola. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações* (pp. 15-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino, & Castanheira, Patrícia (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *RBP AE*, 31, 13 - 44
- Costa, Jorge Adelino, & Figueiredo, Sandra (2013). Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 21, 183-202.
- Crossley, Michael, & Holmes, Keith (1999). *Educational development in the commonwealth: Retrospect and prospect*. London: Commonwealth Secretariat.
- Delgado, João Manuel, & Martins, Édio (2001). *Autonomia, administração e gestão das escolas Portuguesas – 1974 – 1999*. Lisboa: Ministério de Educação e Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento.
- Diniz, Sérgio Henrique Sousa (2009). Gestão escolar: Uma questão paradigmática. In M. M. A. Braz & C. d. M. Campos (Eds.), *Gestão escolar: Saber fazer* (pp. 62-95). Brasil-Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- Educação, Ministério da. (2012). Os Serviços Regionais e Distritais. *Visão-2022: Políticas e Estratégias*. Retrieved from <http://www.mecc.gov.st/index.php/visao-2022/politicas-e-estrategias/reforco-de-capacidades/item/217-dos-servicos-regionais-e-distritais#>
- Estêvão, Carlos Alberto Vilar (2000). Liderança e democracia: o público e privado. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações* (pp. 35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Estêvão, Carlos Alberto Vilar (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: Dilemas e desafios*. Porto: Edições ASA.
- Estêvão, Carlos Alberto Vilar (2006a). Abordagens sociológicas outras da escola como organização In L. C. Lima (Ed.), *Compreender a escola: Perspetivas de análise organizacional* (pp. 249-286). Porto: Edições ASA.
- Estêvão, Carlos Alberto Vilar. (2006b). Direito à educação para uma educação amiga e promotora de direitos. *Instituto de Educação e Psicologia*. Retrieved from http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_carlos_estevao.pdf
- Estêvão, Carlos Alberto Vilar (2012). *Políticas e valores em educação: Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Famalicão: Edições Húmus.
- Fernandes, A. Sousa (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira (Eds.), *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-90). Porto: ASA Editores, S.A.
- Ferreira, Elisabete (2012). *(D)enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Elisabete (2017). Em volta do governo das escolas: as autonomias são credíveis? In L. C. Lima & V. Sá (Eds.), *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 41-60). Famalicão: Edições Húmus.
- Ferreira, Elisabete, Lopes, Adélia, & Correia, José Alberto (2015). Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 59-72.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2004). Educação e local: animação, gestão e parceria. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Políticas e gestão local da educação* (pp. 61-80). Aveiro: Universidade de Aveiro - Teoria poiesis praxis.
- Ferreira, Naura, & Silva, Sdney Reinaldo da (2004). Gestão democrática da educação sob o prisma da ética e da justiça social. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Políticas e gestão local da educação* (pp. 115-124). Aveiro: Universidade de Aveiro - Teoria poiesis praxis.
- Fonseca, Abílio (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações* (pp. 137-152). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Formosinho, João (2005a). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira (Eds.), *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-54). Porto: ASA Editores, S.A.
- Formosinho, João (2005b). A construção da autonomia das crianças: Lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira (Eds.), *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 307-319). Porto: ASA Editores, S.A.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Portugal: Celta Editora.
- Gil, Antonio Carlos (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A. .
- Goleman, Daniel, Boyatzio, Richard, & McKee, Annie. (2002). The new leaders – Transforming the art of leadership into the science of results. Retrieved from http://vedpuriswar.org/Book_Review/Leadership_Management_Effectiveness/The%20New%20Leaders.pdf
- Hébert, Michelle Lessard, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hill, Manuela Magalhães (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 133-164). V.N. Famalicão: Edições HÚMUS.
- Instituto Marquês de Valle Flôr. (2013). O projeto escola+ a reforma do sistema de ensino secundário em São Tomé e Príncipe: Mesa Redonda Experiências de Apoio aos Sistemas Educativos com representantes de ONGD. *Instituto Marquês de Valle Flôr*. Retrieved from http://www.imvf.org/ficheiros/file/ii_conf_lingua_portuguesa_imvf.pdf
- Lillis, Kevin M. (1993). *Policy, planning and management of education in Small States*. Paris: UNESCO.
- Lima, Licínio C. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, Licínio C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.

- Lima, Licínio C. (2002). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. (2006). Concepções de escola: Para uma hermêutica organizacional In L. C. Lima (Ed.), *Compreender a escola: Perspetivas de análise organizacional* (pp. 15-70). Lisboa: Edições ASA.
- Lima, Licínio C. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio C. (2014). A gestão democrática das escolas: Do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educ. Soc., Campinas*, 35, 1067-1083.
- Lopes, Adélia Maria Leal. (2012). *(Re)criar a arte de liderar – sentidos e significados de lideranças em (com)textos escolares*. (Tese de doutoramento), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto - Portugal.
- Lopes, Adélia Maria Leal, & Ferreira, Elisabete (2013). A Figura do diretor - (des)continuidades narrativas de líderes e liderados em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 137-154.
- Meirieu, Philippe (2005). *O Cotidiano da escola e da sala de aula: O fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Mezzari, Janair. (2016). *Discursos da diretora e coordenadores/as escolares sobre as dinâmicas de administração/gestão escolar de um território educativo de intervenção prioritária*. (Tese de Mestrado), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto-Portugal.
- Ministério da Educação. (2012a). Os serviços regionais e distritais. *Visão 2022: Políticas e Estratégias*. Retrieved from <http://www.mecc.gov.st/index.php/visao-2022/politicas-e-estrategias/reforco-de-capacidades/item/217-dos-servicos-regionais-e-distritais#>
- Ministério da Educação. (2012b). Políticas e estratégias. *Visão 2022: Políticas e Estratégias*. Retrieved from <http://www.mecc.gov.st/index.php/visao-2022/politicas-e-estrategias/itemlist/category/88-pol%C3%ADticas-e-estrat%C3%A9gias>
- Ministério da Educação. (2015a). Acelerar o Desempenho Educacional em São Tomé e Príncipe - parte 2. *Visão 2022: Políticas e Estratégias*. Retrieved from <http://www.mecc.gov.st/index.php/publicacoes/multimedia/item/273-acelerar-o-desempenho-educacional-em-stp-parte-2>
- Ministério da Educação. (2015b). Acelerar o Desempenho Educacional em STP - Parte 5. *Visão 2022: Políticas e Estratégias*. Retrieved from

<https://www.mecc.gov.st/index.php/publicacoes/multimedia/item/275-acelerar-o-desempenho-educacional-em-stp-parte-5>

- Ministério da Educação. (2015c). A Direcção de administração educativa. *Visão 2022: Políticas e Estratégias*. Retrieved from <http://www.mecc.gov.st/index.php/j/administrativo/direccao-de-administracao-educativa>
- Ministério da Educação. (2015d). Direcção do Ensino Secundário e Técnico-Profissional. *Visão 2022: Políticas e Estratégias*. Retrieved from <http://www.mecc.gov.st/index.php/j/academico/direccao-do-ensino-secundario-e-tecnico-profissional>
- Ministério da Educação. (2015e). Estrutura orgânica. *Visão 2022: Políticas e Estratégias*. Retrieved from <http://www.mecc.gov.st/index.php/ministerio/nossa-organica>
- Ministério da Educação. (2015f). Inspeção-geral da educação. *Visão 2022: Políticas e Estratégias*. Retrieved from <http://www.mecc.gov.st/index.php/j/administrativo/inspeccao-geral-da-educacao>
- Monteiro, Luís de Sttau (1961). *Felizmente Há Luar!* Lisboa: Areal Editores.
- Moreira, João Manuel (2004). *Questionário: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Oliveira, Albertina L. (2014). Questionário abertos e "composições". In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 271-274). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Paro, Vitor Henrique (1988). *Administração escolar: Introdução crítica* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Paro, Vitor Henrique (2010). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, 36, 763-778.
- Paschoalino, Jussara Bueno de Queiroz (2017). *Desafios da gestão escolar*. Belo Horizonte-Brasil: studium eficaz.
- Peixoto, Juliana Machado. (2012). *A encruzilhada nas lideranças: concepções de lideranças numa escola com contrato de autonomia*. (Tese de Mestrado), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto, Porto - Portugal.
- Pontes, Jerónimo. (2008). A educação em São Tomé e príncipe no período pós-colonial. Retrieved from <http://jeronimopontes.blogspot.pt/2008/01/educacao-em-s-tom-e-prncipe-no-perodo-ps.html>

- Revez, Maria Helena Allen (2004). *Gestão das organizações escolares: Liderança escolar e clima de trabalho - um estudo de caso*. S/L: Cosmos.
- Santo, Alda Espírito (1978). *É nosso o solo sagrado da terra*. Lisboa: Ulmeiro.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2000). *Autonomia da escola: Políticas e prática*. Lisboa: ASA Editores II, SA.
- Trigo, João Ribeiro, & Costa, Jorge Adelino (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 16, 561-582.
- Ventura, Alexandre, Castanheira, Patrícia, & Costa, Jorge Adelino (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 128-136.

LEGISLAÇÕES REFERENCIADAS

- Despacho n.º 47/GMECF/2013 de STP: Regime de organização e de funcionamento dos serviços administrativos nos estabelecimentos públicos do ensino secundário;
- Diário da República de STP n.º 68-30 de Junho de 2011 (Competências dos órgãos da direcção das escolas);
- Lei de Bases n.º 2/2003 do Sistema Educativo de STP;
- Regulamento Interno das Escolas Secundárias (RIES) de STP, de 2015;
- Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de Outubro do Sistema Educativo Português;
- Decreto – lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro: Regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário de Portugal;
- Decreto – lei n.º 172/91, 10 de Maio: Define um novo modelo de direcção e gestão das escolas;
- Decreto – lei n.º 115-A/98, 4 de Maio: Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundários, bem como respetivos agrupamentos;
- Decreto- lei n.º 75/2008, 22 de Abril: Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.